



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

MARCELA REBECCA PEREIRA

Competências de pesquisa: uma análise em programas de pós-graduação *stricto sensu*
brasileiros na área de administração

Recife
2020

MARCELA REBECCA PEREIRA

Competências de pesquisa: uma análise em programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros na área de administração

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Administração. Área de concentração: Administração.

Orientador: José Ricardo Costa de Mendonça

Recife

2020

MARCELA REBECCA PEREIRA

Competências de pesquisa: uma análise em programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros na área de administração

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Administração. Área de concentração: Administração.

Aprovada em: 21/02/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça (orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Bruno Campello de Souza (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Diogo Henrique Helal (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Antônio de Souza Silva Júnior (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Cédrick Cunha Gomes da Silva (Examinador Externo)
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho aos meus pais, Marcos e Neide, pela paciente dedicação à minha formação, pautada sempre no amor. E a Luiz, meu noivo, que foi a inspiração, o primeiro leitor, o resiliente revisor e o maior incentivador deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Esta página é uma tentativa de deixar registrada a minha gratidão pela importante rede de apoio que me ajudou a “escrever” mais uma página importantíssima da minha história, me oferecendo, cada um ao seu modo, o que eu precisava para chegar até este momento. Segundo Bandura, Gurgel e Polydoro (2008, p.28) “a trajetória de uma carreira tem muitos co-autores”, aqui fica expressa minha gratidão a alguns dos meus.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por, mesmo eu não sendo digna de tanto amor, ter se apresentado na forma humana, a partir de tantas pessoas especiais que estão comigo.

Agradeço especialmente aos meus pais, Neide e Marcos, que durante toda a minha vida, tentaram me preparar para as dificuldades que eu pudesse encontrar. Obrigada por todos os esforços e renúncias que sempre fizeram, para que eu tivesse as oportunidades que nunca tiveram. Eles são a minha maior motivação para sonhar e a minha maior força para continuar.

Gratidão ao meu noivo, Luiz, por compartilharmos a vida, a beleza e a tristeza de cada dia. Agradeço pela paciente entrega e pela dedicação ao nosso relacionamento, pelo terno e zeloso cuidado com a minha saúde física e pelo suporte emocional, mesmo quando era difícil controlar as próprias emoções, pela atenção às minhas dores, à minha alimentação e pela incansável parceria em minha tese, sendo o primeiro leitor, revisor, a mente criativa que nem sempre tinha as ideias ousadas acolhidas por mim, mas que foi a quem eu sempre recorri quando o processo produtivo “travava”. Esses anos não foram os mais fáceis, mas nos fizeram mais fortes. Sentimos a leveza e o peso do amor. Tivemos mais confiança em nossas escolhas. Eu amo você!

Sou grata aos meus irmãos, que, às vezes sem perceber, me ajudam de formas diferentes. Minha irmãzinha, Morgana, que não solta minha mão em nenhum momento, que me entende em um olhar, se aperta em suas próprias responsabilidades para me apoiar incondicionalmente nas minhas. Ao meu irmão, Júnior, que fez esforços que eu não esperava para comemorar e estar junto nas minhas conquistas.

Ao orientador que sempre sonhei em ter, faltam palavras para agradecer! Professor Ricardo Mendonça, agradeço por me apontar os caminhos a seguir com bastante competência, humanidade e leveza. O aprendizado foi muito maior do que o traduzido nesta tese e eu espero, a partir do exemplo e inspiração que recebi nesta relação de orientação, poder transformar um pouquinho a vida de outras pessoas, como o senhor transformou a minha.

Agradeço à minha banca de qualificação do projeto de Tese: Professores Bruno Campello que me apoiou em toda a análise estatística, o Antônio de Souza, que tem participação especial não só nas bancas, mas na minha vida, desde o TCC da graduação e Cédrick Cunha, que com leveza me ajudou tanto; na banca da defesa da Tese, além deles, agradeço ao professor Diogo Helal. A delicadeza e o carinho em cada contribuição dada por vocês, possibilitaram muito mais do que esta tese como resultado, constituindo principalmente grandes exemplos profissionais e de humanidade.

Às minhas queridíssimas amigas: Emily, Manu e Amora... pela compreensão em todas e nas diversas das minhas ausências e por estarem comigo, ajudando como puderam, quando os prazos para entrega da tese me exigiram quase todas as horas dos meus dias. Contar com a amizade de vocês, é, sem dúvidas, uma das maiores sortes da minha vida.

Às minhas parceiras de jornada acadêmicas, Camila e Simone, além da feliz surpresa em conhecer o Eduardo em uma das disciplinas de metodologia de pesquisa quantitativa e a quem recorri para as primeiras análises. E aos amigos de mestrado, Diego e Andreia, que se mantiveram presentes e sempre ajudando. Muito obrigada pela disponibilidade e por tanto apoio.

Agradeço à Universidade Federal de Pernambuco, representada por Lúcia Andrade, coordenadora administrativa e pelos professores Rodrigo Cariri e Saulo Feitosa, minhas chefias imediatas no interstício do doutorado, pela possibilidade de cursar o doutorado estando afastada de minhas atividades funcionais. Neste sentido, agradeço de forma especial à Aline Torres e ao Andrew, por terem acolhido e apoiado o meu pedido e se responsabilizado pelo cumprimento de minhas atividades durante a minha ausência.

Aos autores da RSC, Jackeline Swank e Gleen Lambie, pela solicitude aos meus pedidos e grandes contribuições.

Aos professores, secretários e mestrandos e doutorandos dos programas de pós-graduação que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade e grande colaboração e a todos os amigos que compartilharam a pesquisa em suas redes de contato.

Por fim, agradeço a todos que, em uma sexta-feira de carnaval “pegando fogo” aqui em Recife, escolheram estar comigo, tornando este dia ainda mais especial: Mainha, Painho, Morgana, Junior, Andreza, Bernardo, Luiz, Marcela, Noberto, Pedrinho, Lucas, Manu, Dona Andreia, Laurinha, Gui, Emily, Bianka, Camila, Gisele, Cleysson, Sara, Rafaela e a todos os que, mesmo de longe, torceram e enviaram mensagens tão lindas e energias tão boas.

Muita gratidão a cada um de vocês! ♥

“Fazei tudo com amor.” (1 Coríntios 16:14)

RESUMO

Esta tese de doutorado parte do construto competências profissionais, tomando por referência o modelo de competências de Mendonça et al (2012) e concentra-se nas competências de pesquisa necessárias à formação de um pesquisador. Trata-se de um estudo de natureza quantitativa, baseado em pesquisa de levantamento junto a 512 alunos de mestrado e de doutorado de 61 dos 99 programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* em Administração (PPGAs), instrumentalizada pela RCS (Research Competence Scale), uma escala de 54 itens, distribuídos em 6 domínios de pesquisa, construída a partir do modelo de competências de pesquisa de Swank e Lambie (2016), com o intuito de defender a ideia de que esta escala de competências de pesquisa pode fornecer aos PPGAs parâmetros válidos para a avaliação da formação de pesquisadores competentes. A tese é suportada pelos resultados obtidos a partir das hipóteses levantadas pelo estudo, as quais dão conta de que: (i) a realidade brasileira apresenta uma estrutura de competências em domínios de pesquisa que se arranja de forma distinta quando comparada ao modelo original; (ii) a formação continuada do pesquisador em pós-graduação é fator preponderante para o desenvolvimento de suas capacidades de pesquisa; (iii) os níveis declarados de competências de pesquisas são diferentes entre os pós-graduandos quanto aos diferentes domínios de pesquisa para a realidade brasileira; (iv) existe uma relação positiva e significativa entre o desenvolvimento das competências de pesquisa e a qualidade da produção científica relatada pelos respondentes; e (v) observando-se as variáveis pesquisadas, as competências de pesquisa parecem não ser determinantes de melhores resultados no sistema de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* conduzido pela CAPES.

Palavras-chave: Competências. Competências de Pesquisa. Pesquisa. Pesquisador. Pós-graduação.

ABSTRACT

This doctoral thesis is started from the professional Competencies construct, taking as reference the skills model of Mendonça et al (2012) and focuses attention on the research skills necessary to form a researcher. This is a quantitative study, based on a survey of 512 master's and doctoral students from 61 of the 99 Brazilian *stricto sensu* postgraduate programs in Administration, using the RCS (Research Competence Scale) , a scale of 54 items, distributed in 6 research domains, elaborate from the research competence model of Swank and Lambie (2016), in order to defend the idea that this scale of research skills can provide to this programs valid parameters for evaluating the qualification of competent researchers. The thesis is supported by the results obtained from the hypotheses raised by the study, which show that: (i) the Brazilian reality has a structure of Competencies in research domains that is arranged differently when compared to the original model; (ii) the continuing education of the postgraduate researcher is a major factor for the development of his research Competencies; (iii) the declared levels of research Competencies are different among postgraduate students regarding the different research domains for the Brazilian reality; (iv) there is a positive and significant relationship between the development of research Competencies and the quality of scientific production reported by the respondents; and (v) observing the researched variables, research Competencies do not seem to be determinants of better results in the evaluation system of *stricto sensu* postgraduate programs conducted by CAPES.

Keywords: Competencies. Research Competencies. Research. Researcher. Postgraduate.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Síntese do modelo de Competência Profissional de Paiva (2007)	19
Figura 2: Variáveis: dependente e independentes	28
Figura 3: Modelo de competência profissional	36
Figura 4: Modelo de competências profissionais de Paiva e Melo (2008)	39
Figura 5: Modelo de competências profissionais do professor do ensino superior	40
Figura 6: Mapa conceitual	67
Figura 7: SSA domínios de pesquisa	114
Figura 8: Mapa conceitual de competências de pesquisa	139

LISTA DE QUADROS

	34
Quadro 1: Dilemas na prática profissional do professor de ensino superior	
Quadro 2: Classificação das quatro competências-chaves	35
Quadro 3: Componentes da competência profissional	38
Quadro 4: Competências do domínio “processos de pesquisa qualitativa”	50
Quadro 5: Competências do domínio de processos de pesquisa quantitativa	50
Quadro 6: Competências do domínio de amostragem em pesquisa	51
Quadro 7: Competências do domínio de investigação/análise da literatura	51
Quadro 8: Competências do domínio de disseminação da pesquisa/escrita científica	52
Quadro 9: Competências do domínio de ética em pesquisa	52
Quadro 10: Classificação do estudo	70
Quadro 11: Áreas de avaliação dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	74
Quadro 12: Área de avaliação: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	75
Quadro 13: Instituições das pós-graduações da população e da amostra	77
Quadro 14: Estrutura fatorial da RCS - Estados Unidos	81
Quadro 15: -Variáveis medidas com a RCS	97
Quadro 16: Domínios de pesquisa da RCS	114
Quadro 17: Domínios de competências com sinalização das diferenças entre a RCS e a ECP	115
Quadro 18: Domínios de competências da ECP	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Brasil: alunos titulados nos cursos de doutorado por grande área, 1998-2018	63
Gráfico 2: Brasil: alunos titulados nos cursos de mestrado por grande área, 1998-2018	64
Gráfico 3: Comparação entre as publicações de mestrandos e doutorandos	96
Gráfico 4: Produção científica dos mestrandos	121
Gráfico 5: Produção científica dos doutorandos	121
Gráfico 6: Teste Mann-Whitney U: produção científica	122
Gráfico 7: Grau de formação das competência dos mestrandos	123
Gráfico 8: Grau de formação das competência dos doutorandos	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Critérios de recomendação de confiabilidade	83
Tabela 2: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: sexo	86
Tabela 3: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: idade	86
Tabela 4: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: titulação em Administração	89
Tabela 5: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: iniciação científica	89
Tabela 6: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: grau de formação	89
Tabela 7: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: continuidade	91
Tabela 8: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: bolsistas	91
Tabela 9: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: instituição (<i>status</i> jurídico)	92
Tabela 10: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: instituição (região)	93
Tabela 11: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: mestrando <i>v</i> às doutorando	94
Tabela 12: Mediana, média e desvio-padrão da RCS	99
Tabela 13: Teste de <i>Kolmogorov-Smirnov</i>	102
Tabela 14: Índice de confiabilidade das escalas - <i>Alpha de Cronbach</i>	106
Tabela 15: Estatísticas de confiabilidade	106
Tabela 16: Teste de KMO e Bartlett	109
Tabela 17: Análise fatorial exploratória	110
Tabela 18: Correlação de Spearman entre as competências e o tempo no programa segundo o nível do curso.	119
Tabela 19: Comparação entre mestrandos e doutorandos quanto à avaliação do valor agregado pelo programa às suas competências.	120
Tabela 20: Teste de correlação de Spearman: competências vs produção	125
Tabela 21: Resultado da regressão linear múltipla da produção científica.	126
Tabela 22: Resultado da <i>backward stepwise</i> da regressão linear múltipla da produção científica.	127

Tabela 23: Resultado da regressão linear múltipla da nota da CAPES	129
Tabela 24: resultado da <i>backward stepwise</i> da regressão linear múltipla da nota da CAPES.	129
Tabela 25: Teste do efeito global das competências de pesquisa	133

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.2 PERGUNTA DE PESQUISA.....	26
1.3 HIPÓTESES E VARIÁVEIS	26
1.4 OBJETIVOS DE PESQUISA.....	29
1.4.1 Objetivo geral.....	29
1.4.2 Objetivos específicos	29
1.5 JUSTIFICATIVAS	30
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
2.1 COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR	32
2.2 COMPETÊNCIAS DE PESQUISA	42
2.3 MODELO DE COMPETÊNCIAS DE PESQUISA DE SWANK E LAMBIE (2016)	48
2.4 RESEARCH COMPETENCIES SCALE (RCS)	49
2.5 PESQUISA CIENTÍFICA E PESQUISA CIENTÍFICA EM ADMINISTRAÇÃO.....	53
2.6 FORMAÇÃO DE PESQUISADORES	57
2.7 A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL.....	61
2.8 AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL	64
2.9 MAPA CONCEITUAL	66
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	69
3.1 NATUREZA E DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	69
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA	73
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	78
3.4 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA	81
4 APRESENTAÇÃO DE DADOS.....	85
4.1 ANÁLISE ESTATÍSTICA DESCRITIVA PARA CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	85
4.1.1 Análise sociodemográfica	85
4.1.2 Análise sobre a formação	88
4.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA RCS.....	97
4.2.1 Medianas, médias e desvio padrão da RCS.....	98
4.2.2 Teste de normalidade.....	102
4.2.3 Análise da confiabilidade das escalas.....	106
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	107

5.1	TESTE DE HIPÓTESES	107
5.1.1	Teste da Hipótese 1: Os domínios de competências propostos pela RCS apresentam a mesma configuração quando aplicados aos pós-graduandos <i>stricto sensu</i> em Administração do Brasil.....	108
5.1.2	Teste da Hipótese 2: A formação em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é importante no desenvolvimento das competências de pesquisa	118
5.1.3	Teste da Hipótese 3: Os pós-graduandos <i>stricto sensu</i> em administração apresentam diferentes níveis de competências entre os diferentes domínios de pesquisa	123
5.1.4	Teste da Hipótese 4: Existe uma relação positiva entre as competências de pesquisa e a qualidade das publicações relatadas	125
5.1.5	Teste da Hipótese 5: A nota dos programas de pós-graduação em Administração na avaliação quadrienal da CAPES se relaciona com as competências de pesquisa	129
5.2	DECLARAÇÃO DE TESE	130
6	CONCLUSÕES	136
7	RECOMENDAÇÕES	140
	REFERÊNCIAS.....	141
	APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	156
	ANEXO A - RESEARCH COMPETENCIES SCALE (RCS)©	177

1 INTRODUÇÃO

Esta Tese versa sobre as competências de pesquisa dos mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área de Administração, intencionando clarificar, a partir da Escala de Competências de Pesquisa, traduzida e adaptada da *Research Competencies Scale* (SWANK; LAMBIE, 2018), a contribuição da formação em programas de pós-graduação *strito sensu* no desenvolvimento destas competências.

Neste capítulo introdutório desta Tese, são dispostos o Problema e a Pergunta de Pesquisa. Partindo-se dessas considerações, é sistematizada a Tese a qual se pretende defender, apontando os Objetivos e as Justificativas para o estudo em questão.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Sabendo-se que uma das tarefas iniciais e básicas em um campo de estudo é a definição do fenômeno a ser trabalhado com relativa precisão (CRESWELL, 2010), faz-se necessária, inicialmente, uma breve contextualização do problema e a apresentação dos construtos que fundamentam a Tese.

O conceito de profissão pode ser associado ao nível mais elevado, diferenciado e/ou sofisticado da ocupação laboral, onde os atores podem atingir uma espécie de monopólio em determinado espaço-temporalidade em comparação a outros indivíduos na sociedade, situados na mesma compreensão de espaço-tempo (PAIVA; MELO, 2008). Para a efetiva transição entre os estágios do que pode ser denominado de ‘ocupação’ para o patamar daquilo que é conceituado como ‘profissão’, se faz necessário um processo de profissionalização (COELHO, 1999), corroborado por esferas sociais distintas e complementares, quais sejam: os espaços de ensino, o Estado, a sociedade e os próprios praticantes (PAIVA; MELO, 2008). Para tanto, cabe destacar aqui que o processo de profissionalização enaltece uma formação não apenas com base

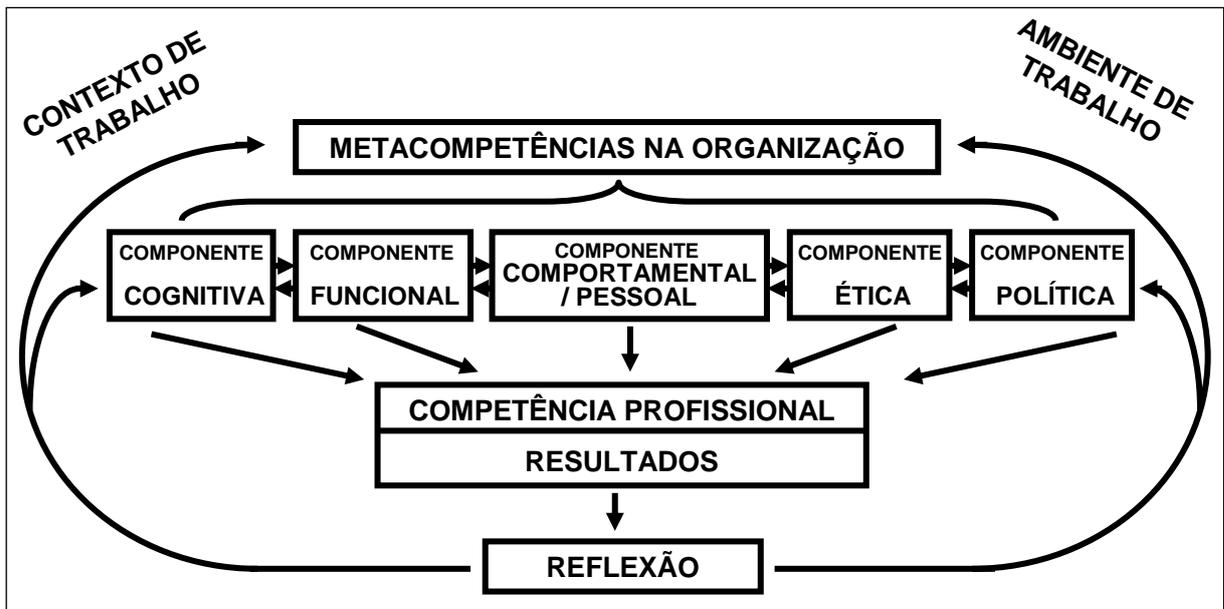
técnica, consubstanciando, desta forma, uma transformação contemplativa da relação entre o profissionalismo e a gestão de competência (VEIGA, 1998).

No final do período da Idade Média, surgem as primeiras referências acerca da ideia de competência, a qual remetia à atribuição do julgamento de certos atos, tratando-se, portanto, de terminologia correlacionada muito mais a uma égide jurídica. Outro paradigma de compreensão, por sua vez, definia competência como sendo a capacidade de eloquência sobre dado ato ou assunto. Com o passar do tempo, competência passou a delinear as habilidades e as aptidões para o domínio e para o desenvolvimento de tarefas específicas, impetrando às linguagens empresarial e acadêmica uma abordagem mais genérica, contudo, ainda incorrendo em polissemias idiossincráticas aos dois ambientes (VIEIRA, 2009; ZARIFIAN, 2001). Em 2003, Le Boterf vislumbrou o conceito de competência como estando em construção (LE BOTERF, 2003).

Paiva (2007) aduz que competência se relaciona à profissão, ao praticante e, compactua com uma dinâmica de adequação ao contexto em que se circunscreva a atividade desenvolvida. Desta forma, a autora, ao analisar a ambiência de professores, permeada por relações de poder, adaptou o modelo de competência profissional de Cheetham e Chivers (1998), propondo cinco componentes: cognitivo; funcional; comportamental; ético; e político. Em incremento ao modelo anterior de competência, são incluídas as dimensões da ética e da política, conforme elucidado na Figura 1.

O estudo sobre competências docentes tem ampliado a discussão nesta temática, a partir do olhar de diversos autores brasileiros (PAIVA, 2007; BARROS et al, 2012; MENDONÇA et al, 2012; BARBOSA, 2015; CASSUNDÉ, 2015), com o uso do modelo proposto por Cheetham e Chivers (1998) e a inclusão de outras perspectivas e abordagens, fazendo emergir novas reflexões acerca deste propósito.

Figura 1: Síntese do modelo de Competência Profissional de Paiva (2007)



Fonte: Barros et al (2012), adaptado de Paiva (2007)

Notadamente, observam-se grandes transformações no trabalho do professor, antes relegado exclusivamente às atividades de sala de aula. Com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 2001, que implementaram modificações diretas e indiretas à profissão, com a apresentação de demandas às instituições de ensino em termos de composição, publicação e qualificação do corpo docente e a discussão sobre competências profissionais (PAIVA, 2007 *apud* BARBOSA, 2015, p.15).

A ampliação das atividades comumente vinculadas aos professores contempla: a docência, a pesquisa, a extensão; com o aprofundamento da cultura do desempenho, implicando em uma supervalorização do conhecimento como uma nova forma de atribuição de valor à profissão (BARBOSA, 2015). Neste intento, Miller (1991) destacou que as competências profissionais do professor de nível superior apresentaram mudanças significativas, enaltecendo cinco grandes áreas de atuação, a saber: ensino, pesquisa, extensão, orientação e administração.

Complementarmente, Balbachevsky (1999), analisa o fenômeno sob uma perspectiva diferenciada, tomando por base o exercício das atividades laborais. Desta forma, para este autor, teríamos as seguintes dimensões características:

- a) ensino (se relaciona à dedicação à sala de aula, ao planejamento e à elaboração das aulas, à orientação aos estudantes, à correção de atividades e avaliações, etc.);
- b) pesquisa (se relaciona à atualização da literatura, à exploração de campos temáticos, aos trabalhos de campo ou de laboratório, à elaboração de relatórios e de artigos, etc.);
- c) serviços (se relaciona aos atendimentos a terceiros, às atividades extra-acadêmicas, voluntárias ou de extensão, etc.);
- d) administração (se relaciona às atividades administrativas e de gestão, às reuniões institucionais, etc.); e
- e) outras atividades acadêmicas (se relaciona às reuniões de associação profissional, à organização de eventos, à edição de publicações acadêmicas, etc.).

A partir destas considerações sobre as novas competências do professor do Ensino Superior, Mendonça *et al* (2012) sugerem um modelo que integre um conjunto de saberes específicos, sendo eles: docência, pesquisa, extensão, gestão, avaliativos, interpessoais e tecnológicos, elencados às componentes mais amplas do Modelo de Paiva (2007).

O modelo de Mendonça *et al* (2012) intenciona, portanto, compilar os *insights* das pesquisas sobre as competências docentes, vislumbrando o trabalho do professor de forma contextualizada, com a compreensão da existência de dimensões além da sala de aula e de sua sala particular.

Ademais, a expansão consensual dos âmbitos de trabalho do professor, Barros *et al* (2012) atentam às novas tecnologias e à inclusão de habilidades específicas ao professor que adentra na modalidade de EAD, ou que inclua aspectos do *b-learning* ao ensino presencial, modelando a proposta de Paiva (2007) para viabilizar a análise das competências dos professores na EAD.

Com as profundas transformações nas vivências da docência nas últimas décadas, a formação de profissionais da educação vem ganhando espaço no contexto das reformas da educação em nosso país (FREITAS, 1999). Contudo, no tocante à formação do professorado universitário, estudos (MARCELO GARCIA, 1999; MASETTO, 2000; BALZAN, 2000; MOROSINI, 2001, ANDRÉ ET AL 2002, PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; CUNHA, 2002; PAIVA, 2007; MENDONÇA ET AL, 2012) apontam avanços incipientes neste segmento de ensino, ainda que a formação dos profissionais da educação se relacione diretamente com as reformas na educação em si, ou como impulsionador das condições necessárias (FREITAS, 1999). Destarte, as tendências que circundam na centralidade da discussão na formação e na capacitação dos professores, aparentes nos discursos e nas políticas educativas em vigência, não passam de velhas tendências com outra arrumação (TORRES, 1998).

Notadamente, o percurso comum de formação de um professor de Ensino Superior no Brasil, denota aquisição formativa em cursos de pós-graduação, nos quais a formação centrada na pesquisa é priorizada, no entanto, não existe um parâmetro de competências básicas para o perfil de egressos de pesquisadores e de especialistas em seus temas de estudo, agravado ainda pelo desenvolvimento diminuto de outras competências requeridas ao universo do professor de ensino superior (MOROSINI, 2000). Este percurso de formação é inerente a todas as áreas do conhecimento, de igual forma, as novas competências do professor de Ensino Superior abarcam os professores de todos os campos de atuação.

Embora o problema pareça, à primeira vista, se tratar de algo relacionado tão somente à área de Educação, na verdade, cada um desses campos de atuação (áreas de conhecimento), apresenta também desafios específicos que carecem de atenção igualmente particular. No caso da Administração, o maior desafio enfrentado pela área, no tocante à formação e ao desenvolvimento de competências docentes, reside no fato de que tal desenvolvimento acaba ocorrendo a partir da experiência (na base do “método” da tentativa e erro) individual do professor e/ou na pós-graduação, haja vista que na graduação em Administração (de onde originam grande parte dos docentes da área, inclusive com tendência acentuada nos últimos anos pelas constantes avaliações dos órgãos reguladores que privilegiam uma aderência de formação acadêmica dos docentes à área de exercício da docência), não há, tradicionalmente, disciplinas que contemplem o desenvolvimento didático-pedagógico para a ação de ensinar Administração (MATTOS, 1997; SANTOS JÚNIOR, 2005) e, embora algumas matrizes de curso contemplem disciplinas de Métodos de Pesquisa, com a facultada apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso, percebe-se o perfil do egresso em Administração, cada vez mais, afastado da pesquisa.

Um problema comumente relatado pelos alunos da área é a existência de professores com relativo conhecimento prático e/ou teórico, mas que enfrentam dificuldades em transmitir tais conteúdos. Temos ainda pesquisadores que dominam apenas um método de pesquisa, quantitativo ou qualitativo, o que pode implicar em dificuldade de investigação e disseminação científica, além de limitar as possibilidades de colóquio interinstitucional e inserção dos discentes na prática científica.

Tais problemas podem ser decorrentes de deficiências no processo de aquisição de competências docentes, o que deixa latente a relevância desta discussão dentro do âmbito acadêmico da Administração, sob pena de perpetuar e agravar a falta de solidez e consistência no desenvolvimento das competências profissionais do docente do Ensino Superior, faltas estas,

que são repassadas gradativamente ao desenvolvimento das organizações em seus mais diferentes escopos, prejudicando em nível macro, o próprio desenvolvimento de uma sociedade baseada em organizações.

As competências docentes em Administração ficam relegadas à experiência do professor e/ou ao desenvolvimento dessas capacidades durante a pós-graduação. Aliás, neste último caso, regulamentado formalmente pela CAPES, que defende que

são três os objetivos práticos que justificam a necessidade do oferecimento de mestrados e doutorados eficientes e de alta qualidade:

1. formação de professorado competente que possa atender a demanda no ensino básico e superior garantindo, ao mesmo tempo, a constante melhoria da qualidade;
2. **estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;**
3. assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. (CAPES, 2017, p.1, grifo nosso)

Importante destacar que todos os três objetivos citados acima, especialmente o segundo, vão ao encontro das premissas deste estudo, que busca levantar critérios básicos e essenciais para fins de avaliação do que pode ser (mesmo) entendido como “preparação adequada de pesquisadores”.

Diversos autores (WENZEL, 1991; TENFEN, 1991; CODO, 1999; ESTEVE, 1999, ZANOTELLI, 2009) chamam atenção ao aumento das exigências sobre os professores com a inclusão de novas atividades à configuração da profissão, com um alto nível de pressão em virtude de metas de produtividade e administração de todas as atribuições em pouco tempo, enaltecendo a necessidade de capacitação ainda mais sofisticada e híbrida.

Pesquisadores competentes são necessários para desenvolver pesquisas de qualidade e propor práticas baseadas em evidências (SWANK; LAMBIE, 2016). Além disso, “os professores no ensino superior são chamados a ser pesquisadores efetivos” (LAMBIE et all, 2014, p. 139). O desenvolvimento da competência em pesquisa requer treinamento e prática, uma responsabilidade dos programas de doutorado (CAPES, 2017).

Nesse sentido, as transformações no trabalho do pesquisador demandam diferentes necessidades de pesquisa, que vão além das inerentes exclusivamente ao campo da educação, uma vez que emana o desafio aos gestores universitários e às instituições responsáveis pela formação profissional do pesquisador, com vistas ao atendimento de competências variadas, não apenas o domínio do conteúdo, para o exercício de sua profissão. Conseqüentemente, percebe-se também a importância de um método de avaliação preciso para avaliar os níveis de competências de pesquisa dos pesquisadores, de modo a apontar estratégias para a formação de pesquisadores competentes.

A literatura internacional apresenta algumas contribuições relacionadas a Medidas de avaliação de pesquisa direcionadas a populações de professores (pesquisadores acadêmicos) e de doutorado (SWANK; LAMBIE, 2016). A *Research Self-Efficacy Scale (RSES)* é uma escala de classificação do tipo Likert de 53 itens desenvolvida para medir a capacidade percebida dos indivíduos de executar tarefas de pesquisa, como seguir os princípios éticos da pesquisa, sintetizar a literatura atual, escolher métodos de coleta de dados, organizar dados para (GREELEY ET AL., 1989; BIESCHKE, BISHOP, GARCIA, 1996; SWANK; LAMBIE, 2016).

Bishop e Bieschke (1994) construíram o Questionário de Interesse em Pesquisa para medir o interesse dos participantes em atividades orientadas à pesquisa. Especificamente, no Questionário Interesse em Pesquisa, os participantes avaliam seu grau de interesse em uma tarefa de pesquisa específica, como fazer um curso de design de pesquisa e analisar dados em uma escala do tipo Likert de 5 pontos, variando de 1 = muito desinteressado a 5 = muito interessado (SWANK; LAMBIE, 2016).

Gelso, Mallinckrodt e Judge (1996) desenvolveram a Escala do Ambiente de Treinamento em Pesquisa - Revisada para medir as percepções dos entrevistados em relação ao ambiente de treinamento em pesquisa, incluindo nove subescalas: (a) modelagem de

professores, (b) reforço positivo, (c) envolvimento precoce, (d) estatísticas relevantes, (e) olhar para dentro, (f) ciência como experiência social, (g) todas as experiências são falhas, (h) estilos investigativos variados, e (i) ciência e prática do casamento (GELSO ET AL., 1996; SWANK; LAMBIE, 2016).

Recentemente, Lambie et al. (2014) construíram a Avaliação do Conhecimento da Pesquisa (RKA; 50 itens, avaliação de múltipla escolha) para medir o conhecimento da metodologia de pesquisa dos estudantes de pós-graduação em oito áreas: (a) revisões de literatura, (b) ética na pesquisa educacional, (c) projetos de pesquisa, (d) amostragem, (e) metodologias de coleta de dados, (f) procedimentos de análise de dados, (g) relatórios de dados e (h) práticas de redação acadêmica (SWANK; LAMBIE, 2016).

Swank e Lambie (2016) desenvolveram a Research Competencies Scale (RCS) como um instrumento de avaliação para medir os níveis de competência autoavaliados de pesquisadores e estudiosos em atividades específicas de pesquisa, como construir uma pergunta de pesquisa qualitativa clara e concisa e empregar procedimentos de análise quantitativa de dados apropriados para as perguntas de pesquisa identificadas e / ou hipóteses.

A partir deste ponto, esta Tese busca aprofundar uma base teórica que sirva de suporte à compreensão de como pesquisadores podem ser avaliados e, conseqüentemente, capacitados para o exercício de suas atividades, a fim de proporcionar maior conscientização sobre os pontos fortes e as áreas de crescimento em relação à pesquisa. Através da autoavaliação das competências de pesquisa, os pesquisadores obtêm maior percepção de suas áreas de força e áreas que precisam ser fortalecidas como pesquisadores, pesquisadores (SWANK; LAMBIE, 2018).

Kerlinger (1980) evidencia que se uma situação necessita de discussão, investigação, decisão ou solução, pode fazer emergir um problema de pesquisa. Assim, o problema é uma questão não solvida, a qual a pesquisa intenciona responder. Toda a pesquisa será estruturada

de modo a viabilizar a sua solução (GIL, 1999). A partir das considerações expostas, na seção que segue, será clarificada a pergunta de pesquisa proposta neste projeto.

1.2 PERGUNTA DE PESQUISA

A partir desta contextualização inicial, que segue, tanto as orientações de Creswell (2010) quanto a demarcação teórica na problemática da pesquisa, como o modelo proposto por Calado Dias, Patrus e Magalhães (2011) quanto à estrutura de desenvolvimento argumentativo desta seção, do todo para o específico, chega-se à seguinte pergunta de pesquisa:

Em que medida a RCS pode fornecer aos programas de pós graduação brasileiros em administração parâmetros válidos para avaliação da formação de pesquisadores competentes?

Esta pergunta é consubstanciada em uma hipótese básica e cinco hipóteses secundárias, que revelam uma variável dependente e quatro variáveis independentes, delineadas a partir de um objetivo geral que, por sua vez, se desdobra e delimita os objetivos específicos, a partir dos quais se torna possível o desenho do marco teórico pertinente ao tema e a modelagem dos procedimentos de pesquisa para sua consecução.

1.3 HIPÓTESES E VARIÁVEIS

Da contextualização e delineamento do problema e pergunta de pesquisa, expostos na seção anterior, foi maturada uma resposta provável, suposta e provisória, a hipótese norteadora desta pesquisa, em destaque à sua relevância e possibilidade de desenvolvimento, de análise e de teste. Segundo Luna (1997), a formulação de hipóteses é praticamente inevitável, quando se

trata da área de pesquisa. Tomando como ponto de partida o conhecimento prévio acerca do tema ou fenômeno, o pesquisador “aposta” naquilo que pode surgir como resultado de sua pesquisa, atentando para a consistência lógica, a verificabilidade (POPPER, 1998), simplicidade - Navalha de Occan, relevância, apoio teórico, plausibilidade e clareza, profundidade, fertilidade e originalidade (LAKATOS; MARCONI, 1991). A principal resposta é denominada de hipótese básica e, esta se desdobra e é complementada por outras três, denominadas de *hipóteses secundárias*. Assim sendo, a *hipótese básica norteadora* desta pesquisa, remonta a seguinte tese:

A RCS pode fornecer aos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros na área de administração parâmetros válidos para avaliação da formação de pesquisadores competentes.

De modo a abarcar em detalhes o que a hipótese básica afirma, indicando relações deduzidas da primeira e decompondo, então, em pormenores a afirmação geral (LAKATOS; MARCONI, 1991), são vislumbradas as seguintes *hipóteses secundárias*:

H1: Os domínios de competências propostos pela RCS apresentam a mesma configuração quando aplicados aos pós-graduandos *stricto sensu* em administração do Brasil.

H2: A formação em programas de pós-graduação *stricto sensu* é importante no desenvolvimento das competências de pesquisa.

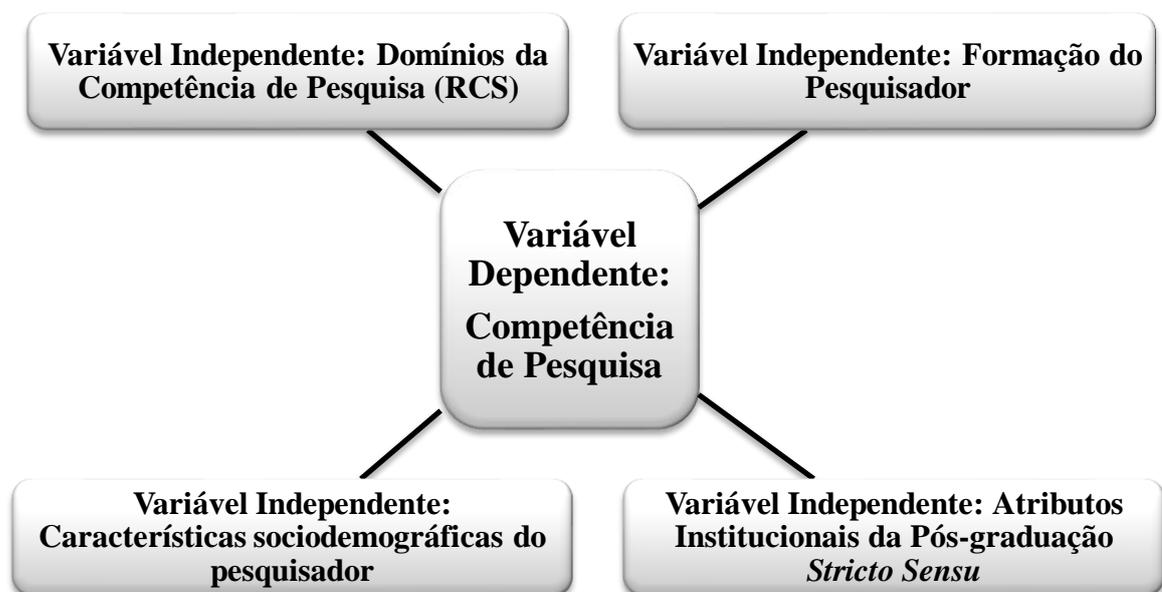
H3: Os pós-graduandos *stricto sensu* em administração apresentam diferentes níveis de competências entre os diferentes domínios de pesquisa;

H4: Existe uma relação positiva entre as competências de pesquisa e a qualidade das publicações relatadas;

H5: A Nota dos Programas de Pós-graduação em Administração na avaliação quadrienal da CAPES se relaciona com as competências de pesquisa.

Para tanto, serão observadas a variável dependente e as variáveis independentes elencadas na Figura 2. As variáveis Resposta ou Dependentes, definem ou mensuram o fenômeno cujo comportamento se intenciona prever ou controlar; as Variáveis Preditivas, Explicativas ou Independentes são aquelas cujo comportamento se intenciona usar para prever ou controlar as Variáveis Dependentes (SOUZA, 2016)

Figura 2: Variáveis: dependente e independentes



Fonte: Elaboração da autora (2020)

Para o desenvolvimento científico desta hipótese, na próxima seção serão delimitados os objetivos de pesquisa que alicerçarão os contornos previstos para este estudo.

1.4 OBJETIVOS DE PESQUISA

A seguir são destacados os objetivos desta pesquisa. Primeiramente o objetivo geral e em seguida, derivados deste, os objetivos específicos, cujo alcance, permitem responder às perguntas de pesquisa que norteiam este estudo.

1.4.1 Objetivo geral

A base de estudo desta Tese se consolida no seguinte objetivo geral:

Verificar se a RCS pode fornecer aos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros na área de administração parâmetros válidos para avaliação da formação de pesquisadores competentes.

1.4.2 Objetivos específicos

O alcance do objetivo geral é viabilizado pelo lineamento erigido com os objetivos específicos abaixo descritos:

1. Verificar se os domínios de competências propostos pela RCS apresentam a mesma configuração quando aplicados aos pós-graduandos *stricto sensu* em administração do Brasil.;

2. Identificar a importância do programa de pós-graduação *stricto sensu* no desenvolvimento das competências de pesquisa.
3. Analisar os níveis de competência dos pós-graduandos *stricto sensu* em administração entre os diferentes domínios de pesquisa da RSC;
4. Avaliar a relação existente entre as competências de pesquisa e a qualidade das publicações declaradas;
5. Analisar a relação das notas dos Programas de Pós-graduação em Administração na avaliação quadrienal da CAPES com as competências de pesquisa.

1.5 JUSTIFICATIVAS

Diversos autores (WENZEL, 1991; TENFEN, 1991; CODO, 1999; ESTEVE, 1999, ZANOTELLI, 2009) chamam atenção ao aumento das exigências sobre os professores com a inclusão de novas atividades à configuração da profissão, com um alto nível de pressão em virtude de metas de produtividade e administração de todas as atribuições em pouco tempo, enaltecendo a necessidade de capacitação ainda mais sofisticada e híbrida. Nesse sentido, as transformações no trabalho do professor demandam diferentes necessidades de pesquisa, que vão além das inerentes exclusivamente ao campo da educação, uma vez que emana o desafio aos gestores universitários e às instituições responsáveis pela formação do profissional professor do ensino superior, com vistas ao atendimento de competências variadas, não apenas o domínio do conteúdo, para o exercício de sua profissão.

O interesse deste estudo se justifica pela possível relação estabelecida entre os saberes, considerados fundamentais no exercício profissional do professor e a atividade de pesquisa,

considerada indissociável ao trabalho do professor do Ensino Superior. A educação superior evidencia diversas fragilidades que precisam ser analisadas sob as lentes acadêmicas, Meyer Jr e Meyer (2011) dão destaque à importância desses estudos para a gestão universitária e à carência de estudos mais específicos, revelando a necessidade de que seja desenvolvido um corpo teórico próprio para que estruture e dê força a todas as outras transformações que já têm acontecido de forma desordenada.

A confirmação da hipótese principal desta tese pode oferecer dados concretos e direcionados à resolução das deficiências no processo de ensino-aprendizagem da pós-graduações em Administração, melhorando, por consequência, a qualidade das pesquisas desenvolvidas na área. Além disso, pode oferecer aos professores e aos estudantes de mestrado e doutorado uma ferramenta para ajudá-los a identificar os pontos fortes da pesquisa e reconhecer as áreas com deficiências a serem focadas no desenvolvimento de competências de pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diante desta perspectiva, esta Tese intenciona a discussão acerca das competências profissionais, desenvolvidas no âmbito laboral de professores do Ensino Superior, mais especificamente sobre as competências de pesquisa. Sabendo-se que a pesquisa deve se apoiar em evidências objetivas e ser sustentada por uma base teórica, sendo a definição do fenômeno com alguma precisão uma das tarefas iniciais em um campo de estudo (MALHOTRA, 2004; CRESWELL, 2010), será apresentada, neste Projeto, a fundamentação teórica dos construtos centrais da tese.

Assim, neste capítulo, os conceitos abordados têm como objetivo auxiliar no processo de análise dos dados que serão coletados, bem como oferecer uma base teórica para a posterior interpretação do problema investigado.

2.1 COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

A competência constitui um conceito de bastante relevância em estudos organizacionais, com grande evidência na Academia e em contextos organizacionais diversos. Na literatura, toma forma a partir de duas correntes teóricas principais: a comportamental e a construtivista (BRANDÃO et al, 2008).

A corrente comportamental, desenvolvida notadamente por autores norte-americanos, delinea a competência como um arcabouço de qualificações ou características subjacentes à pessoa - conhecimentos, habilidades e atitudes - que proporcionam a realização de um trabalho ou o lido com uma dada situação. A corrente construtivista, desenhada, sobretudo por autores franceses, se afasta desta associação da competência aos atributos ou às qualificações da pessoa, analisando as suas realizações em um dado contexto, ao que o indivíduo produz ou realiza no trabalho (BRANDÃO et al, 2008).

Todavia, é importante salientar a visão mais contemporânea e integradora sobre a temática, com a percepção da competência a partir das duas correntes (BRANDÃO et al, 2008). Assim, a dimensão analítica que contempla os conhecimentos, as habilidades e as atitudes para exercício de uma atividade, são complementados pelos comportamentos adotados no trabalho e realizações deles decorrentes (CARBONE ET AL., 2005).

É muito comum o desenvolvimento de estudos sobre competências para diversas profissões, no entanto, de acordo com Gil (2000, p.15)

de fato, como os alunos dos cursos universitários eram poucos e selecionados com rigor, seu comportamento de saída tendia a ser considerado bastante adequado. Como consequência, a qualidade da universidade e o desempenho de seus docentes não se tornavam alvo de maiores questionamentos.

Nos últimos anos, pode-se destacar o esforço de pesquisadores sobre as competências do professor do Ensino Superior (MARCELO GARCIA, 1999; MASETTO, 2000; BALZAN, 2000; MOROSINI, 2001, ANDRÉ ET AL 2002, PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; CUNHA, 2002; PAIVA, 2007; SCHNECKENBERG, 2007; ZABALZA, 2007; MENDONÇA ET AL, 2012.

Para esta compreensão acerca do professor, Zabalza (2007) indica três dimensões principais que precisam ser observadas:

i. A dimensão profissional

- a) identidade,
- b) parâmetros de atuação,
- c) dilemas do exercício profissional, entre outros;

ii. A dimensão pessoal

- a) tipo de envolvimento e compromisso pessoal,

- b) o ciclo de vida do professor,
- c) as situações pessoais que os afetam, entre outros;

iii. A dimensão administrativa

- a) condições contratuais,
- b) processos de recrutamento e seleção,
- c) recompensas e condições de trabalho de forma geral.

Uma vez que o papel de professor de Ensino Superior implica em atividades, perfis e funções distintas, com exigências de naturezas diversas, Zabalza (2007) afirma que essa dinâmica é propícia ao surgimento de dilemas na prática profissional, os quais estão sistematizados no Quadro 1.

Quadro 1 - Dilemas na prática profissional do professor de ensino superior

DILEMA	DESCRIÇÃO	CONSEQUÊNCIAS
Individualismo/ coordenação	De um lado o estímulo, a legitimação do trabalho individual e autonomia do professor, de outro os indivíduos se unem para utilizar conjuntos de recursos e serviços comuns.	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de implementar projetos formativos aceitáveis. • Impede o crescimento da qualidade do ensino universitário. • Hipertrofia do individualismo docente. • Tentativas de priorizar as estruturas organizacionais são vistas como agressão aos interesses de indivíduos e grupos.
Pesquisa/ Docência	Os professores de universidade devem pesquisar sem deixar a docência à margem.	<ul style="list-style-type: none"> • O papel de formador do docente tem sido esvaziado. • Critérios de avaliação de desempenho têm estimulado às atividades de pesquisa em detrimento ao ensino. • Limitação do ensino às questões que estão sendo pesquisadas pelo professor.
Generalistas/ Especialistas	Cada professor restringe suas atividades a área de especialização que lhe é própria, e não consegue ter conhecimento geral necessário mínimo para orientar a si e seus alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Fracas conexões e interações entre as diferentes áreas disciplinares. • Compartimentação da formação. • Sistemas de seleção pautados na especialização.
Ensino/ Aprendizagem	Muitos professores não assumem o compromisso profissional de fazer com que os alunos aprendam.	Concentração do professor na atividade de ensino se eximindo da responsabilidade de administrar o processo completo de ensino aprendizagem.

Fonte: Zabalza (2007)

Zabalza (2006) chama atenção para as idiossincrasias inerentes a área, onde a docência é comumente relacionada às práticas de ensino, no entanto, esta é pertencente a uma pequena parte da atuação, com características próprias e distintas das outras atividades e funções que os professores do ensino superior precisam assumir: pesquisa, gestão, de extensão, e outras. (ZABALZA, 2006).

Schneckenberg (2007) sintetiza as competências do professor no Ensino Superior, preconizando os componentes-chaves das competências: um contínuo processo de aprendizagem; um sistema de disposições, o qual integra os conhecimentos, as habilidades e as atitudes; a motivação intrínseca e extrínseca; o ato da *performance*; e o contexto da *performance*, definindo uma tipologia de quatro componentes-chaves da competência de professores: as competências de conteúdo específico, as competências metodológicas, as competências sociais e comunicacionais e as competências pessoais, detalhadas no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Classificação das quatro competências-chaves

TIPO DE COMPETÊNCIA	ATRIBUTOS DA COMPETÊNCIA
Conteúdo específico	<ul style="list-style-type: none"> • Solução de problemas na área tema • Conhecimento qualificado • Conhecimento valorizado
Metodológica	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento criativo de métodos em tarefas e soluções • Aplicação eficiente de métodos em tarefas e soluções • Estruturação eficiente de procedimentos cognitivos
Social	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação, cooperação e interação eficiente dentro do grupo • Comportamento adequado de acordo com as orientações coletivas
Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Auto avaliação crítica • Desenvolvimento de atitudes, orientação para valores, motivos e auto percepção produtivas e positivas • Revelar talento pessoal, motivação e ambição • Aprender e desenvolver-se dentro e além do contexto do trabalho

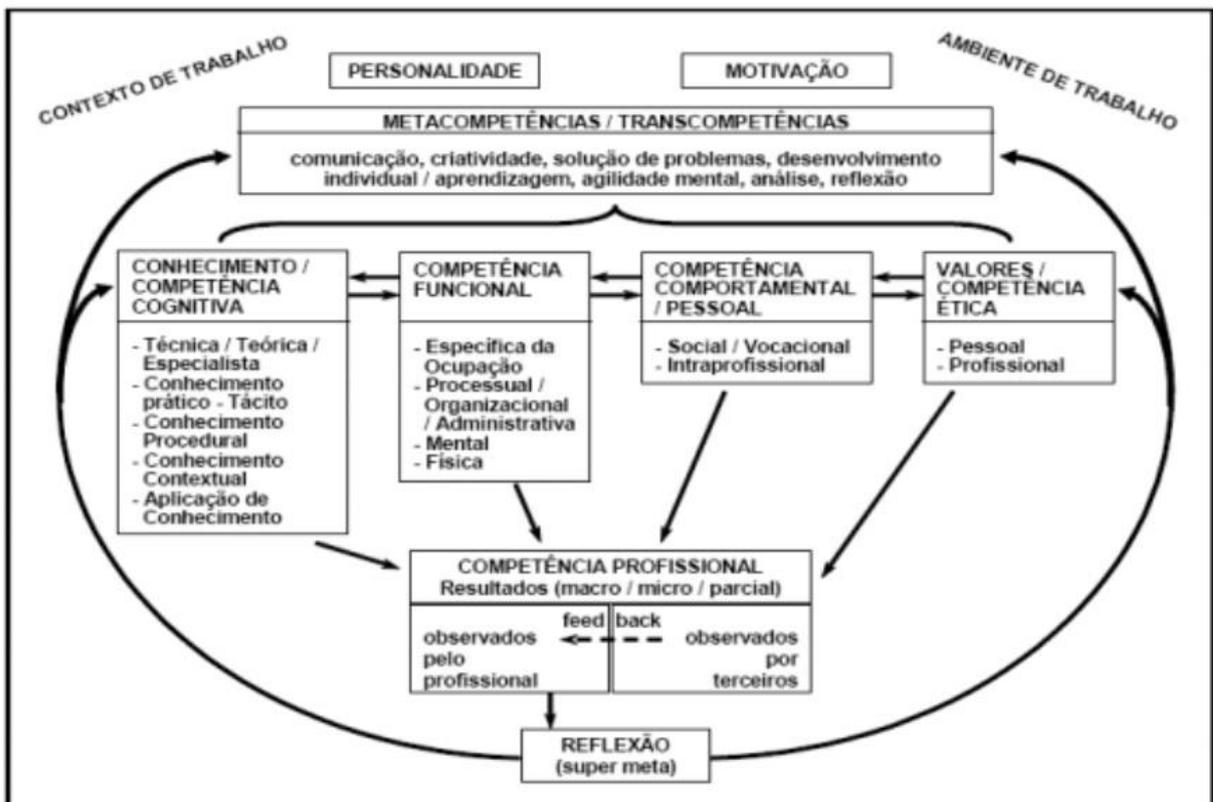
Fonte: Schneckenberg (2007).

No escopo da competência do professor, salienta-se o conceito da “ação competente”, combinando os componentes cognitivos e motivacionais em um sistema disposicional coerente,

assumindo-se um processo de aprendizagem como centro do desenvolvimento da competência, com a ênfase na ação, ou seja, na *performance* (componente visível da competência pelo qual os fatores disposicionais podem ser acessados e interpretados) (SCHNECKENBERG, 2007).

Cheetham e Chivers (1996, 1998) propuseram a integração em um modelo teórico (clarificado na figura 3), de abordagens que privilegiam o conhecimento tácito e sua aplicação, conhecimento acadêmico profissional, padrões profissionais, atributos pessoais, controle, desenvolvimento e mediação de outras competências. São evidenciados neste modelo aspectos processuais e aspectos dinâmicos, assim como aspectos individuais, coletivos e sociais, considerando-se os macro resultados (da atividade profissional), os micro resultados (de atividades específicas) e os resultados parciais (de uma atividade específica).

Figura 3: Modelo de competência profissional



Fonte: Cheetham e Chivers (1998, p. 275)

O conteúdo nuclear deste modelo é constituído por quatro competências individuais centrais, compostas por grupos de habilidades: cognitiva, funcional, comportamental ou pessoal, ética. Acima das competências individuais estão as metacompetências e, permeando todas as competências individuais, estão as transcompetências.

Rodrigues e Valadão Júnior (2011) explicam as cinco dimensões do modelo integrado de Cheetham e Chivers (1996, 1998):

a) Cognitivas - conhecimentos teóricos e conceituais básicos, e o conhecimento tácito e informal, adquirido por meio da experiência;

b) Funcionais - habilidades requeridas para uma determinada ocupação, as quais devem ser passíveis de demonstração pelo indivíduo;

c) Comportamentais - características pessoais que, efetivamente, levam a um desempenho superior em determinado papel;

d) Éticas e de valores - valores pessoais e profissionais e à habilidade de correlacioná-los às situações de trabalho que requerem tais valores como parâmetro para a ação; e

e) Metacompetências e as Transcompetências - consideradas dominantes e capazes de influenciar o desenvolvimento das demais dimensões, atinentes a aspectos como comunicação, aprendizado e autodesenvolvimento, criatividade, agilidade mental, análise, resolução de problemas e reflexão.

Cheetham e Chivers (1998) definem que os resultados da competência profissional podem ser medidos pelo que é percebido pelo próprio sujeito, associado ao que é percebido pelos outros envolvidos no processo, e que o sujeito pode ter acesso ao que é percebido pelos outros por meio do feedback, assemelhando-se aos processos de avaliação 360°, comumente utilizados na gestão de pessoas. As percepções dos resultados (macro, micro e parciais) proporcionam ao profissional a reflexão sobre a ação e também na ação, explicando a inclusão da reflexão nas metacompetências. Assim, é necessário levar-se em consideração variáveis de

personalidade e de motivação, uma vez que permeiam as decisões individuais em relação às necessidades e as possibilidades reais e potenciais de se fazer algo. O contexto de trabalho representa a situação particular, na qual um profissional é solicitado a realizar sua performance e o ambiente de trabalho estabelece as condições físicas, culturais e sociais de um indivíduo no trabalho., tendo importância latente no desenvolvimento da competência profissional.

Segundo Paiva (2007, p. 45) “a competência profissional é uma metareunião de maneira singular e produtiva de competências compostas por saberes variados”, assim, o profissional movimenta, de modo particular, um arcabouço de saberes diferenciados em sua ação produtiva, de modo gerar resultados individual, coletiva, econômica e socialmente. Os saberes denotam as competências intelectual, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas.

Paiva (2007) acrescentou ao modelo de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) a componente política, argumentando que as relações de poder se fazem presentes nas organizações, e modelam as interações e o processo de aquisição dos saberes. No Quadro 3, a seguir, estão organizados os componentes:

Quadro 3: Componentes da competência profissional

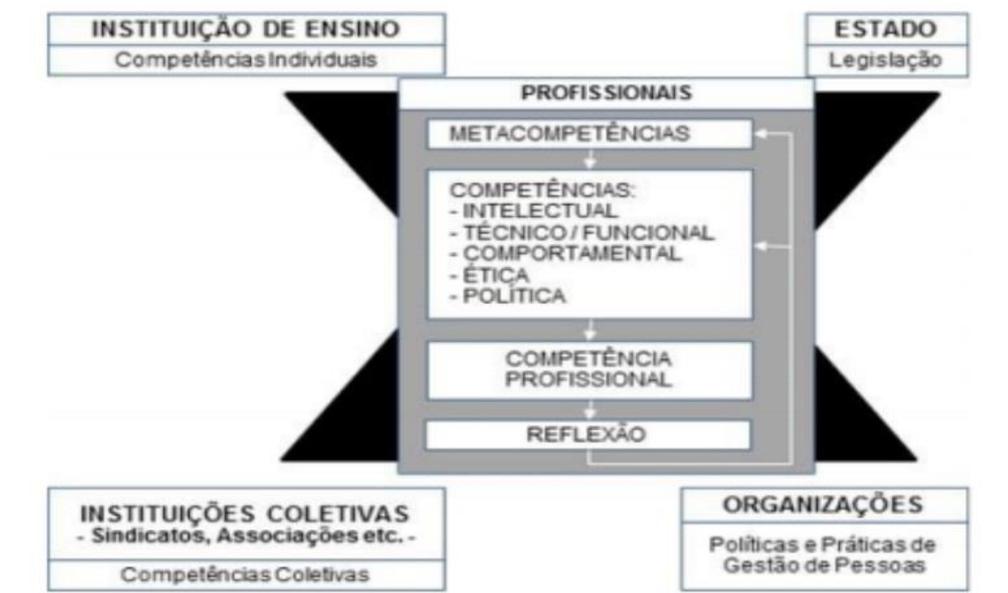
COMPONENTES DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL	SABERES CARACTERÍSTICOS
Cognitiva	• Saberes teóricos, qualificações para o trabalho
Funcional	• Saberes aplicados, de realização de tarefas
Comportamental	• Saberes pessoais e relacionais
Ética	• Saberes axiológicos
Política	• Saberes político-relacionais

Fonte: adaptado de Paiva e Melo (2007,2008, 2009) e Paiva et al. (2012).

Paiva e Melo (2008) propuseram ainda, um modelo teórico conceitual contemplando diferentes atores sociais, aspectos relativos à sua atuação em relação às competências e ao

profissionalismo, as relações entre os diferentes atores e os contextos em que atuam, clarificando as relações entre competência profissional, gestão de competências e profissionalismo, conforme apresentado na figura 4.

Figura 4: Modelo de competências profissionais de Paiva e Melo (2008)



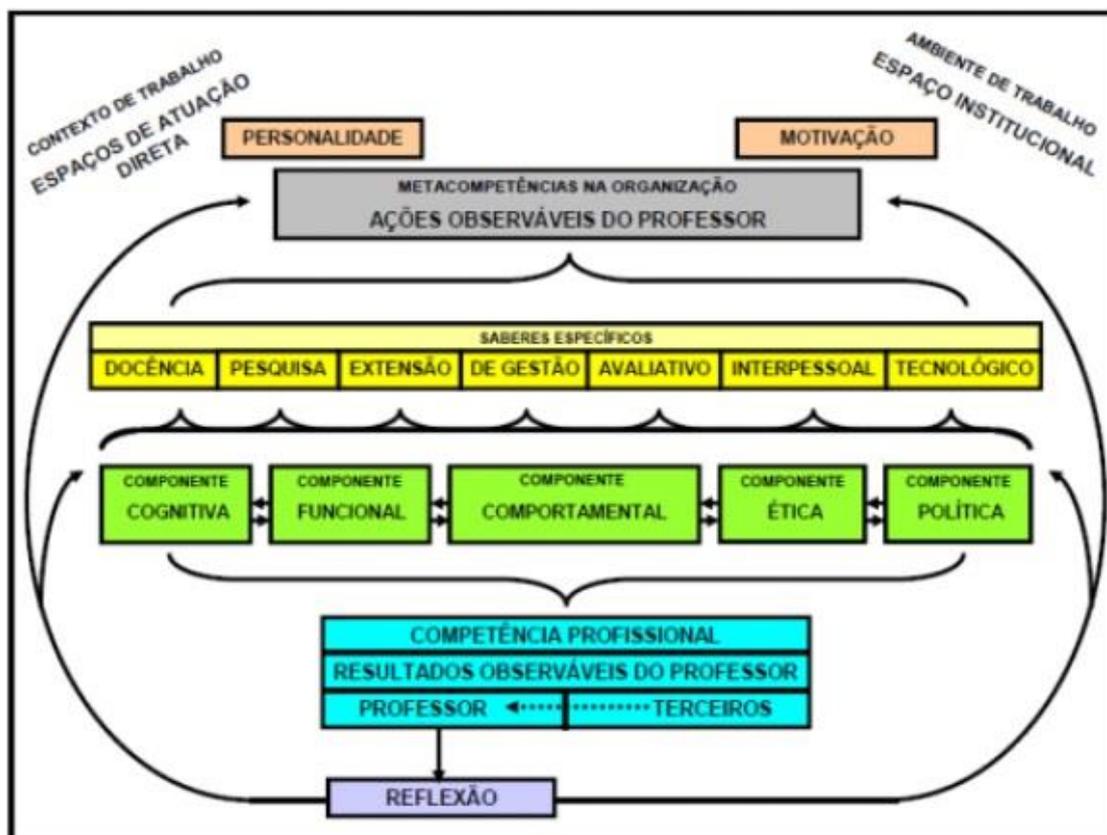
Fonte: Paiva e Melo (2008, p. 358).

A partir deste modelo, além do papel do professor, ressalta-se a responsabilidade das instituições de ensino, já que estas são responsáveis pela certificação de competências individuais e, ao mesmo tempo, constituem-se nas organizações onde os docentes desenvolvem suas atividades produtivas. Para Cheetham e Chivers (1996), as ações dos profissionais se pautam em conjuntos de saberes, chamados componentes da competência, de naturezas variadas, ou seja: cognitivas, funcionais, comportamentais e éticas.

Mendonça et al (2012) propuseram um modelo específico de competências profissionais de professores de educação superior. Este modelo, inspirado em Cheetham e Chivers (1998), Paiva e Melo (2008), Schneckenberg (2007) e Paiva et al. (2012), delimita sete conjuntos de saberes específicos à ação do professor do ensino superior, considerando-se os papéis que lhe

são atribuídos na docência, na pesquisa, na extensão, na orientação e na administração, no interior das instituições de ensino superior (Figura 5).

Figura 5: Modelo de competências profissionais do professor do ensino superior



Fonte: Mendonça et al (2012).

No modelo de Mendonça et al (2012), os conjuntos de saberes específicos: docência, pesquisa, extensão, de gestão, avaliativos, interpessoais e tecnológicos, estão ancorados em componentes mais amplos. Assim, os saberes específicos do professor no ensino superior podem ser descritos da seguinte forma:

1) Docência - domínio da cena nasala de aula (presencial e virtual); tradução dos conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos. Componentes principais: cognitivo e o funcional;

2) Pesquisa - domínio de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa; respeito ao objeto de pesquisa. Componentes principais: cognitivo, funcional, comportamental e ético;

3) Extensão - promoção da aproximação da instituição de ensino em relação à sociedade ou parte dela focalizada nas ações extensionistas; mobilização de sujeitos. Componentes principais: funcional, comportamental e ético;

4) De gestão - mobilização de subordinados e pares rumo aos objetivos grupais e organizacionais; domínio de processos administrativos e burocráticos em nível meso macro organizacional. Componentes principais: cognitivo, comportamental, ético e político;

5) Avaliativos - domínio de critérios e processos em nível micro, meso e macro organizacional; capacidade analítica frente a informações; domínio de mecanismos de feedback. Componentes principais: cognitivo, funcional, ético e político;

6) Interpessoais - trânsito nas relações em nível individual e grupal; capacidade de desenvolver e manter empatia. Componentes principais: comportamental, ético e político; e

7) Tecnológicos - domínio das tecnologias disponíveis na organização; domínio de tecnologias de informação e comunicação (TICs). Componentes principais: cognitivo e funcional. Componentes principais: cognitivo, comportamental, ético e político.

O modelo de Mendonça et al (2012) também considera traços de personalidade e a motivação do professor, bem como contempla o contexto e o ambiente de trabalho do professor. Argumenta-se que o trabalho do professor do ensino superior demanda a construção de um sistema profissional centrado em competências, em cujo cerne devem ser harmonizados projetos individuais, institucionais e sociais (MENEZES, 2001; RAMOS, 2001; PAIVA, 2007).

As competências do professor do ensino superior são imbricadas, se relacionando umas com as outras, sendo assim, a descoberta ou o desenvolvimento de uma competência, ressignifica a prática de outras competências. Sendo assim, entende-se que o desenvolvimento das competências do professor do ensino superior acontece de forma complementar entre os saberes, conforme descreve Freire (1996, p. 29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que -fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

O professor "precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe a seus alunos" (BEHRENS; 2005.p.66). A pesquisa possibilita o desenvolvimento da autonomia e da criticidade do professor, uma vez que "amplia sua consciência sobre sua própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticas sobre a realidade" (VASCONCELOS, 2005. p. 63).

Isto posto, aduz-se que a aquisição de competências de pesquisa precisa ser vista não dentro de uma visão limitante, suficiente ou específica, mas como uma semente, a qual contém elementos necessários ao frondoso desenvolvimento da capacidade investigativo-analítica, que permite ao professor possuir as ferramentas básicas para sua emancipação primeira, a emancipação de seu campo de estudo e, conseqüentemente, dos seus alunos. O ensino resulta do que foi pesquisado, indagado, constatado, interpretado e entendido. O professor ensina porque é transformado pelo conhecimento do que antes era ignorado. O professor ensina para transformar os outros a partir da comunicação ou anúncio sobre o que tem conhecimento. O professor intervém e intervindo ele educa e se educa, conforme postulado por Freire (1996).

2.2 COMPETÊNCIAS DE PESQUISA

A competência de pesquisa pode ser descrita como o domínio de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa e o respeito ao objeto/sujeito de pesquisa (MENDONÇA et al, 2012). As competências, especialmente as de pesquisa, acabam por formar um conjunto de parâmetros a

ser utilizado tanto na identificação do público-alvo quanto na elaboração dos requisitos de treinamento, bem como para especificar como tal treinamento pode ser fornecido. Tais competências de pesquisa devem ser monitoradas e atualizadas à medida que a ciência e a prática evoluem. (FGDP, 2007)

Tuckman (1990) conduziu pesquisa com especialistas que revisaram artigos publicados em revistas especializadas e descobriu que grande parte dos trabalhos nelas publicados não deveria estar lá. Wester et al. (2013) revisaram artigos quantitativos publicados no *Journal of Counseling & Development* e concluíram que os pesquisadores dificilmente relatavam devidamente o poder estatístico de suas afirmações ou deixavam claro o alcance dos efeitos ou propriedades psicométricas das ferramentas utilizadas. Barrio Minton, Wachter Morris e Yaites (2014) revisaram 230 artigos publicados em um período de excelência na área de educação e observaram que parte das pesquisas publicadas tinham delineamentos e análises relativamente frágeis, e expressaram ser esta uma tendência preocupante na área. Tais evidências parecem ensejar que se torna necessário um método de avaliação preciso para determinar os níveis de competências de pesquisa de pesquisadores que proporcionem maior conscientização sobre os pontos fortes e as oportunidades de melhoria em relação ao planejamento e à implementação de estratégias para desenvolver áreas de competência em pesquisa.

Em termos de desenvolvimento de modelos de competência de pesquisa Swank e Lambie (2016), Meerah et al (2012), Ismail e Meerah (2012) e Lambie et al (2012) conduziram uma série de estudos sobre o tema e sintetizaram o construto em 15 capacidades relacionadas à competência de pesquisa: pensamento crítico; pesquisa e busca de informações; revisão de literatura; desenvolvimento da questão de pesquisa; solução de problemas; metodologia geral; desenho e processos de pesquisa qualitativa e quantitativa; metodologias de coleta de dados; procedimentos gerais de análise de dados; análise qualitativa; análise quantitativa; utilização do

ferramental estatístico; reflexão; comunicação; escrita acadêmica e disseminação de pesquisa; e ética na pesquisa.

A FGDP (2007) propõe três níveis de análise quanto aos resultados de aprendizagem de competências de pesquisa. O primeiro destes níveis diz respeito a se estar familiarizado com o assunto. Neste nível o pesquisador tem apenas compreensão de aspectos básicos sobre a temática estudada e pouca ou nenhuma experiência prática em trabalhar com o objeto pesquisado. É um nível de informação sobre o assunto. O segundo nível caracteriza-se pelo conhecimento do assunto, onde apesar de ter um domínio teórico sobre, falta ao pesquisador uma maior experiência prática, o que acaba sendo ainda um fator limitador de sua competência. O terceiro nível de resultados é aquele em que a competência do pesquisador acerca de um dado tema, técnica ou prática está devidamente desenvolvida, para os paradigmas vigentes, de modo que lhe permite ter além de um bom conhecimento teórico e de uma elevada compreensão do tema, uma experiência prática que lhe dê condições de executar e completar uma tarefa de pesquisa de forma autônoma e satisfatória. Esse último nível é o estágio que se espera em termos ideais de um pesquisador competente.

O modelo de competências de pesquisa de Meerah et al (2012) propõe as seguintes habilidades de competência: análise estatística/quantitativa; busca de informações; resolução de problemas; comunicação; e metodológicas. A habilidade estatística e de lógica quantitativa implica na competência do pesquisador para planejar coleta de dados selecionando ferramentas ou instrumentos de coleta de dados adequados à natureza da pesquisa, com a utilização de um método apropriado que permita interpretar os dados a partir de ferramentas estatísticas apropriadas e significantes, identificando as limitações técnicas das análises realizadas, oferecendo conclusões apropriadas no escopo da natureza quantitativa da pesquisa. Já a habilidade de busca de informações está associada ao conhecimento, por parte do pesquisador, da existência de várias fontes de informação, tanto em termos de quantidade quanto de

qualidade dessas fontes, refletindo sua capacidade investigativa, utilizando e avaliando adequadamente as informações assim obtidas. Já a habilidade de resolução de problemas pode ser definida como a capacidade de identificar, definir e analisar problemas de pesquisa e gerar soluções, analisando-as e escolhendo as que se mostrarem mais adequadas ao contexto pesquisado. Para isso é demandado do pesquisador: pensamento imaginativo e criativo, inovação na abordagem do problema, habilidade analítica para determinar soluções específicas, capacidade de abstração e de raciocínio na comparação de resoluções, lógica conceitual, reflexão e experimentação científica. As habilidades de comunicação por sua vez, dizem respeito à capacidade do pesquisador em escrever e apresentar suas descobertas, comunicando de maneira efetiva à comunidade científica seus propósitos, objetivos, análises e conclusões. Por fim, as habilidades metodológicas incluem a identificação e o desenho de procedimentos de pesquisa adequados, dentro das limitações e do escopo dado à pesquisa.

Já o modelo de competências de pesquisa de Ismail e Meerah (2012), define dimensões de competência para o pesquisador, quais sejam: capacidade de pesquisa; habilidades de reflexão; habilidades de resolução de problemas; habilidades de comunicação e habilidades de metodologia de pesquisa. Percebe-se de imediato que as três últimas habilidades fazem paralelos com as competências homônimas do modelo de Meerah et al (2012). Duas são as novas proposições desse segundo modelo aqui apresentado. A primeira delas coloca sob a mesma dimensão as habilidades estatísticas/quantitativas e as de busca de informações, deste modo a assim denominada dimensão de capacidade de pesquisa se caracteriza tanto pela capacidade do pesquisador em reunir dados e informações relevantes, de forma crítica, interconectada e compreensível, quanto pela capacidade de compreender e utilizar ferramentas estatísticas na análise dos dados. Chama atenção o fato de que nenhum desses dois primeiros modelos parece estabelecer parâmetros para processos de pesquisa qualitativa, lacuna a ser preenchida posteriormente pelo desenvolvimento dos modelos de competência. A segunda

proposição do modelo de Ismail e Meerah (2012) em relação ao modelo de Meerah et al (2012) e que se configura como uma nova dimensão, diz respeito às habilidades de reflexão que aqui se apresenta como um domínio específico ante aos demais. Por habilidades de reflexão, Ismail e Meerah (2012) entendem que o pesquisador deva exercitar o pensamento sobre o que realizou e ponderar tal realização em relação a ações concorrentes, permitindo-se modificações no curso de suas ações para melhorar sua pesquisa e/ou oferecer subsídios significativos para que outros possam dar continuidade aos estudos.

Um modelo mais completo e atual para estudo das competências de pesquisa, que assimila os modelos anteriores e que disponibiliza inclusive uma escala validada e devidamente testada para mensuração das competências de pesquisa autodeclaradas é o modelo de Swank e Lambie (2016). Contudo, para melhor compreender este modelo é preciso entender que ele se baseia em outros estudos e em contextos específicos relacionados à pesquisa. Devido a esse caráter totalizador que o coloca na vanguarda do estado da arte do tema, optou-se por esse modelo de competências como principal base teórica para este estudo.

Greeley et al (1989) desenvolveram uma escala de autoeficácia de pesquisa com o intuito de mensurar a quão os indivíduos percebem-se como capazes de realizar várias tarefas de pesquisa, como elaborar sínteses de literatura atual, escolha de métodos de coleta e organização de dados, utilização de princípios éticos, análise de dados e contribuição relevante à atualização da literatura sobre o tema pesquisado. A escala original de Greeley et al (1989) foi adaptada por Bieschke, Bishop e Garcia (1996) em uma escala tipo Likert de 53 itens que privilegiava tarefas específicas de pesquisa, avaliadas por meio de autodeclaração dos pesquisados e que serve de base para o modelo de Swank e Lambie (2016).

Quanto à crítica às percepções de respondentes baseadas em autodeclarações de eficácia de pesquisa e, posteriormente de competências de pesquisa, Swank e Lambie (2016), utilizam em defesa da validade do modelo, a teoria cognitiva social de Bandura (1991), o qual concluiu

em seus estudos que a consciência do comportamento atual dos indivíduos influencia seu comportamento futuro. Assim, esse princípio de autorregulação da teoria cognitiva social é instrumentalizado para se identificar a importância da autoavaliação das competências de pesquisa.

Posteriormente, Lambie et al (2014) desenvolveram uma ferramenta de avaliação do conhecimento de pesquisa, uma escala de avaliação de múltipla escolha composta por 50 itens, os quais visavam medir o conhecimento de alunos de pós-graduação em metodologias de pesquisa nas seguintes áreas: revisão de literatura, ética em pesquisa, delineamento de pesquisa, técnicas de amostragem, instrumentos e métodos de coleta de dados, procedimentos de análise de dados, geração de relatório de dados e práticas de redação acadêmica.

Importante destacar duas contribuições ao modelo aqui trabalhado. A primeira delas trata-se de uma escala mais antiga, o “questionário de interesse em pesquisa” elaborada por Bishop e Bieschke (1994) para mensurar o grau de interesse em atividades orientadas à pesquisa. A segunda contribuição aqui destacada diz respeito ao trabalho de Gelso, Mallinckrodt e Judge (1996) ao desenvolver uma escala para o “ambiente de treinamento em pesquisa” com o objetivo de medir as percepções dos entrevistados em relação ao ambiente de treinamento em pesquisa, em termos de: modelagem de professores, reforço positivo, envolvimento precoce, estatísticas relevantes, olhar para dentro, ciência como experiência social, todo experimento ser passível de falha, multiplicidade de estilos investigativos e a junção entre ciência e prática (GELSO et al., 1996).

Swank e Lambie (2016) perceberam assim, que existiam diferentes escalas disponíveis para avaliar as construções relacionadas à pesquisa dos membros do corpo docente e de seus alunos (eficácia, interesse e conhecimento), contudo, identificaram a não existência de instrumentos de avaliação que mensurassem os níveis de competência autoavaliados de pesquisadores e estudiosos envolvidos em determinadas atividades de pesquisa.

2.3 MODELO DE COMPETÊNCIAS DE PESQUISA DE SWANK E LAMBIE (2016)

Swank e Lambie (2016) definem inicialmente, a partir dos estudos realizados sobre o tema, quatro domínios relacionados às competências de pesquisa: pergunta de pesquisa/ revisão de literatura; metodologia de pesquisa; ética de pesquisa e divulgação da pesquisa/ redação acadêmica. Esses domínios são descritos na sequência.

Investigação/revisão de literatura é o domínio que enfoca a competência relacionada ao pensamento crítico sobre um tema de pesquisa por meio do engajamento no processo de revisão da literatura. Este domínio se assemelha ao fator “conceitualização” (geração de um modelo conceitual de uma pesquisa) fundamentado em pesquisa teórica de Bieschke et al. (1993), utilizado por Greeley et al (1989) em sua escala de autoeficácia.

Metodologia/processos (gerais) de pesquisa envolve procedimentos metodológicos (como o design, seleção da amostragem, coleta de dados) e análise de dados e processos de pesquisa. Desse modo, o domínio Metodologia/Processos de Pesquisa inclui itens específicos de deveres (*assessments*) alinhados tanto com competências de pesquisa qualitativas quanto quantitativas (ex: diferenciar entre questões de pesquisa quantitativas e qualitativas), bem como itens focados em cada uma dessas abordagens de pesquisa (ex: implementar processos qualitativos de coleta de dados, implementar processos quantitativos de coleta de dados, empregar procedimentos de análise de dados qualitativos, empregar procedimentos de análise de dados quantitativos, interpretar resultados qualitativos, interpretar resultados quantitativos).

Ética em pesquisa engloba procedimentos éticos no processo de pesquisa. Este fator tem sido apontado como uma área crucial das competências em pesquisa. No modelo de Bieschke et al. (1993) essa dimensão incluía (a) “obter aprovação para realizar pesquisa” e (b) “seguir princípios éticos de pesquisa”. Na perspectiva de Swank e Lambie (2016), outros fatores

foram abordados na avaliação, como o conhecimento sobre ética em pesquisa e até mesmo a aplicação de práticas e normas éticas durante o processo de pesquisa.

Disseminação de pesquisa/escrita científica (acadêmica) abrange a disseminação acadêmica da pesquisa nas formas escrita e oral. Esse fator também aparece no modelo desenvolvido por Bieschke et al. (1993) como sendo “apresentar os resultados”, “apresentar oralmente os resultados em uma reunião regional/nacional” e “escrever o manuscrito para publicação”.

Para operacionalizar a aplicação dessas dimensões na avaliação das competências de pesquisa de professores do ensino superior e estudantes de doutorado, Swank e Lambie (2016) desenvolveram um instrumento autoaplicável, denominado *Research Competence Scale (RSC)*, o qual serve de base para a coleta de dados desse estudo.

2.4 RESEARCH COMPETENCIES SCALE (RCS)

Após refinamento do instrumento por um corpo de especialistas que incluía professores e alunos de doutorado em diversas universidades nos Estados Unidos, a escala final do RCS, após agregar as contribuições dos modelos anteriores, continha 69 itens distribuídos em 6 dimensões. Swank e Lambie (2016) informam que o domínio metodologia/processos de pesquisa foi dividido, por orientação de uma banca de especialistas, em três domínios particulares: processos qualitativos, processos quantitativos e amostragem.

Assim, o primeiro domínio da RCS possui 13 itens focados em vários componentes do processo de pesquisa qualitativa, incluindo projeto de pesquisa, coleta de dados, análise e interpretação dos resultados. Já o segundo domínio da RCS traz 12 itens semelhantes aos componentes apresentados no primeiro domínio, no entanto, específicos de procedimentos na condução de pesquisa quantitativa. O terceiro domínio da RCS inclui quatro itens relacionados a diferentes métodos de amostragem de pesquisa.

O quadro 4 apresenta as competências do domínio de processos qualitativos.

Quadro 4: Competências do domínio “processos de pesquisa qualitativa”

COMPETÊNCIAS DO DOMÍNIO “PROCESSOS DE PESQUISA QUALITATIVA”
Fundamentar problemas / pressupostos / objetivos de pesquisas qualitativas em um enquadramento teórico e/ou modelo conceitual
Conduzir uma investigação qualitativa rigorosa e consistente (ex. credibilidade, confiabilidade, rigor e fidedignidade)
Identificar procedimentos adequados de análise de dados qualitativos para problemas e/ou pressupostos de pesquisas identificados
Identificar o formato de pesquisa apropriado para responder a problemas e/ou pressupostos de pesquisas qualitativas
Interpretar dados / resultados qualitativos
Aplicar métodos de investigação consistentes para identificar potenciais ameaças à confiabilidade e ao rigor em investigações qualitativas
Implementar procedimentos de coleta de dados qualitativos para maximizar a confiabilidade e o rigor
Identificar procedimentos de coleta de dados apropriados para investigações de pesquisas qualitativas
Entender pressupostos paradigmáticos e objetivos de pesquisa para diferentes abordagens de pesquisa qualitativas
Identificar potenciais ameaças à confiabilidade e ao rigor em investigações qualitativas
Desenvolver problemáticas / pressupostos / objetivos de pesquisas qualitativas consistentes e embasadas em literatura especializada
Construir uma problemática de pesquisa qualitativa clara e concisa
Aplicar procedimentos de análise de dados qualitativos apropriados aos pressupostos identificados

Fonte: adaptado de Swank e Lambie (2016)

O quadro 5 apresenta as competências do domínio de processos quantitativos.

Quadro 5: Competências do domínio de processos de pesquisa quantitativa

COMPETÊNCIAS DO DOMÍNIO “PROCESSOS DE PESQUISA QUANTITATIVA”
Definir operacionalmente variáveis de interesse em uma pesquisa
Identificar potenciais ameaças às validades interna e externa em investigações quantitativas
Distinguir "relevância estatística" de "relevância prática" em resultados quantitativos
Construir problemas e/ou hipóteses claros e concisos para pesquisas quantitativas
Implementar procedimentos de coleta de dados quantitativos para reforçar a validade interna e externa
Identificar procedimentos de coleta de dados apropriados para pesquisas quantitativas
Fundamentar os problemas/hipóteses/objetivos de pesquisas quantitativas em um enquadramento teórico e/ou modelo conceitual
Interpretar as propriedades de mensuração de um instrumento para identificar suas capacidades e limitações
Entender pressupostos epistemológicos subjacentes aos métodos de pesquisa quantitativa
Selecionar instrumentos de coleta de dados adequados às questões de pesquisa
Interpretar resultados quantitativos
Desenvolver problemáticas / hipóteses / objetivos de pesquisas quantitativas consistentes embasados em literatura especializada

Fonte: adaptado de Swank e Lambie (2016)

O quadro 6 apresenta as competências do domínio de amostragem em pesquisa.

Quadro 6: Competências do domínio de amostragem em pesquisa

COMPETÊNCIAS DO DOMÍNIO “AMOSTRAGEM EM PESQUISA”
Implementar vários procedimentos de amostragem probabilística
Identificar vários procedimentos de amostragem probabilísticas
Implementar vários procedimentos de amostragem não probabilística
Identificar vários procedimentos de amostragem não probabilística

Fonte: adaptado de Swank e Lambie (2016)

Os demais domínios continuaram inalterados de modo que o quarto domínio da RSC contém sete itens, referentes à investigação e ao processo de realização de uma revisão da literatura. O quinto domínio da RCS incluiu 10 itens, consistindo de vários componentes para escrever artigos/relatórios acadêmicos e habilidades de escrita. Por fim, o sexto domínio da RCS aborda sete itens focados em áreas de ética em pesquisa, inclusive no que se refere ao trabalho com participantes da pesquisa, questões culturais, ética relacionada à autoria do trabalho. (SWANK; LAMBIE, 2016)

O quadro 7 apresenta as competências do domínio de investigação/análise da literatura.

Quadro 7: Competências do domínio de investigação/análise da literatura

COMPETÊNCIAS DO DOMÍNIO “INVESTIGAÇÃO/ANÁLISE DA LITERATURA”
Identificar as implicações relevantes de um artigo para a prática especializada
Reconhecer lacunas na literatura especializada
Reconhecer limitações de pesquisas empíricas
Desenvolver um enquadramento teórico e/ou modelo conceitual para guiar uma investigação empírica
Identificar teorias/modelos na literatura especializada para embasar o tema de uma pesquisa
Sugerir temas para investigação que sejam significativos para a literatura especializada
Localizar bibliografia relevante para fundamentar o desenvolvimento de uma pesquisa consistente
Construir um argumento de pesquisa racional baseado na literatura

Fonte: adaptado de Swank e Lambie (2016)

O quadro 8 apresenta as competências do domínio de disseminação da pesquisa/escrita científica.

Quadro 8: Competências do domínio de disseminação da pesquisa/escrita científica

COMPETÊNCIAS DO DOMÍNIO “DISSEMINAÇÃO DA PESQUISA/ESCRITA CIENTÍFICA”
Disseminar os resultados de suas pesquisas (ex.: dissertação, tese) em forma de artigo apresentado em uma conferência especializada na sua área
Elaboração de textos científicos de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e / ou da APA (<i>American Psychological Association</i>)
Identificar consistências e incongruências entre os resultados de uma pesquisa e as descobertas de outras pesquisas publicadas em áreas de interesse
Disseminar resultados de pesquisa qualitativa em forma de artigo publicado em um periódico especializado na sua área
Construir textos científicos com o mínimo de erros sintáticos, gramaticais e ortográficos
Desenvolver um enquadramento teórico e/ou modelo conceitual para guiar uma investigação empírica
Apresentar resultados de pesquisa oralmente, de forma clara e precisa (ex: apresentar resultados de pesquisa em uma conferência especializada)
Escrever uma seção de resultados claros e precisos para um texto científico
Escrever textos científicos de forma clara, concisa e com argumentação articulada
Apresentar posicionamentos em textos científicos com citações apropriadas para embasar tais alegações

Fonte: adaptado de Swank e Lambie (2016)

O quadro 9 apresenta as competências do domínio de ética em pesquisa.

Quadro 9: Competências do domínio de ética em pesquisa

COMPETÊNCIAS DO DOMÍNIO “ÉTICA EM PESQUISA”
Implementar padrões e práticas éticas de pesquisa
Implementar padrões e práticas de ética ao trabalhar em uma equipe colaborativa de pesquisa
Conhecer padrões e práticas de ética em pesquisa (ex. fabricação, falsificação, plágio)
Implementar padrões e práticas de ética em pesquisas que envolvem seres humanos
Conhecer direitos autorais (ex: determinações autorais, ordem de autoria, pesquisa colaborativa com doutorandos)
Conhecer padrões e práticas de ética em pesquisas envolvendo seres humanos
Demonstrar competência e adequabilidade cultural em pesquisas envolvendo seres humanos

Fonte: adaptado de Swank e Lambie (2016)

Assim, a escala apresentada por Swank e Lambie (2016) traz sua contribuição para a pesquisa na área na medida em que avalia componentes específicos do processo de pesquisa e as habilidades necessárias ao seu desenvolvimento, ao invés de focar áreas com itens muito amplos de avaliação. Portanto, a RCS oferece aos pesquisadores e estudiosos uma ferramenta com parâmetros para avaliar as competências de pesquisa de estudantes e profissionais de ensino superior dentro de seis grandes domínios de análise (SWANK; LAMBIE, 2016).

2.5 PESQUISA CIENTÍFICA E PESQUISA CIENTÍFICA EM ADMINISTRAÇÃO

Em se tratando de paradigmas, o pensamento moderno seminal acerca do tema recai sobre a obra “A Estrutura das Revoluções Científicas” de Kuhn (1998). Para este autor um paradigma é o que uma comunidade científica compartilha; e, inversamente, uma comunidade científica consiste em indivíduos que compartilham um paradigma. Uma comunidade científica é caracterizada, portanto, pela unidade de pensamento dos seus membros, que foram submetidos à educação e iniciação profissional semelhantes, por meio de um processo durante o qual absorveram a mesma literatura técnica e reproduzem as mesmas lições a partir destas.

Kuhn (1998) chama este sistema de crenças compartilhadas de paradigma. Para ele, o fundamental a qualquer paradigma é o conhecimento “tácito” e a “intuição”. O paradigma delimita o que pode ou não ser realizado em determinado campo científico; apresenta os problemas que podem ser resolvidos; identifica os mais problemas urgentes; e indica o que constitui uma solução válida para um problema.

Um interessante estudo de Berry (1995) abordou a sobrecarga que recai sobre o pesquisador no exercício de seu trabalho, acarretando em uma dissonância entre tarefas desejadas, tarefas possíveis e tarefas efetivamente realizadas. Irônica e curiosamente, considerando a descrição das tarefas desejadas, segundo o estudo, o pesquisador precisaria de uma semana de 9 a 12 dias. O estudo identificou ainda que tarefas mais complexas, tais como o desenvolvimento de novas ideias, são procrastinadas em prol de atividades mais emergenciais. Outra consequência dessa sobrecarga diz respeito a que as atividades de pesquisa acabam por relegar às atividades de ensino um papel secundário, coadjuvante, sendo estas, inclusive, abdicadas quando possível ou restritas ao mínimo possível. Outras atividades docentes que acabam sendo relegadas a segundo plano em prol de mais tempo para a pesquisa são: leitura, escrita, trabalho coletivo e gestão, afetando ainda a dimensão pessoal, familiar e de lazer do

pesquisador fora de seu ambiente de trabalho. Berry (1995) destaca ainda que tais renúncias variam em função do tempo de carreira, das suas competências e nível de envolvimento com a comunidade científica.

Assim, Berry (1995) apresenta, com base na teoria de arbitragens cotidianas de empresas de Delpeuch e Lauvergeon (1986), três dimensões distintas nas atividades de um pesquisador: obrigações, solicitações e atividades criativas. Por obrigações destacam-se atividades tais como aulas em horários fixos e reuniões institucionais, que se acumulam à medida que o pesquisador progride na carreira. As solicitações são caracterizadas por encontros de campo, propostas e acordos de colaboração ou de intervenção e demandas internas e externas (bancas, avaliação de trabalhos, comissões de avaliação de trabalhos). As atividades criativas se caracterizam por participação em seminários ou colóquios, discussão, elaboração de trabalhos e pesquisas.

Percebe-se que as atividades criativas se confundem com as atividades de pesquisa propriamente ditas. Dortier (2001) considera o pesquisador como pertencente à classe dos trabalhadores intelectuais e do saber, pois exercem trabalhos essencialmente de natureza intelectual, caracterizado por necessitar de maior tempo recluso em seu ambiente de trabalho, conectado às diferentes esferas informativas que necessitam um uso contínuo e prolongado de meios de comunicação como Internet, telefone, periódicos da área. Atualmente, pode-se acrescentar a estes a participação em redes sociais e grupos de pesquisa online.

Complementarmente, Leclerc (2005) defende que as atividades científicas vão além dos experimentos, das comparações, das simulações e dos testes de hipóteses. Para além dos títulos, o autor aponta ainda quatro fatores de prestígio para pesquisadores: o prestígio de fazer parte de uma instituição de renome; o prestígio do reconhecimento de sua obra e de sua periodicidade de publicação ter periodicidade de produção científica; o prestígio da gestão do desempenho dos pares; e o prestígio de gerenciar um laboratório.

Seguindo raciocínio similar Dortier (2001), afirma que a profissão de pesquisador não se resume ao trabalho em laboratório ou “de campo”, é preciso participar de colóquios, publicar e dar aulas. Alie-se a isso, Bini, Serva e Melo (2013) identificam o relativo peso das atividades de gestão requeridas à profissão. Louvel (2005) ainda chama atenção para os aspectos políticos e ideológicos que permeiam o fazer científico, bem na linha do que já havia sido destacado por Kuhn (1998). Tais constatações são reforçadas por Charle (1998) que ressalta temas como interesses coletivos e particulares e a influência das relações de poder para uma efetiva disseminação de conhecimentos. Em suma, a institucionalização do fazer pesquisa tende a gerar concorrência entre grupos de intelectuais, os quais passam a lutar entre si pelo poder e pela legitimidade de suas descobertas, ideias e teorias.

Audet (1986) considera a existência de três principais grupos de interesses no campo da produção científica em Administração: os professores e pesquisadores universitários, os consultores organizacionais e os gestores profissionais. Especificamente para a área de Administração, Louvel (2005) faz algumas provocações quanto a escolha da profissão de professor/pesquisador, haja vista que a remuneração dessa carreira é inferior à de outras carreiras em mesmo nível de escolaridade e que exijam competências semelhantes. Em seus estudos, o autor aponta como provável resposta para o interesse na carreira de professor/pesquisador, o reconhecimento simbólico obtido junto aos pares e à comunidade científica.

Maior profundidade é dada ao tema por Wood Júnior (2005). O autor identifica seis aspectos que poderiam se dizer motivacionais sobre o trabalho do pesquisador em Administração: trabalho intrinsecamente satisfatório pois desenvolve competências, traz atualização e realização, envolve criatividade e autonomia e os pesquisadores da área são privilegiados se comparados a outras áreas; as relações sociais como fontes de experiências satisfatórias, dado o envolvimento do pesquisador com grupos sociais de uma “elite”

intelectual; o trabalho garante autonomia, a independência financeira e a segurança; o trabalho mantém ocupado e ajuda a estruturar o dia a dia de forma flexível e autônoma, especialmente quando comparado aos horários dos gestores de empresas; o trabalho é moralmente aceitável e parece trazer contribuição social, ao menos no discurso comum da área; e por fim, é realizado de forma eficiente e leva a resultados supostamente úteis.

De acordo com Cardoso (2014) realizou uma investigação sobre a produção científica na área de administração no Brasil, identificando que este tipo de análise ganhou visibilidade a partir de três estudos seminais (MACHADO-DA-SILVA, CUNHA; AMBONI, 1990; BERTERO; KEINERT, 1994; VERGARA; CARVALHO Jr., 1995), tendo seu espectro analítico ampliado por outros estudos posteriores, que se concentraram na avaliação da qualidade da produção científica brasileira em administração.

Os levantamentos mais relevantes sobre a produção científica brasileira apontam desalinhamento entre a quantidade e a qualidade das pesquisas. Percebe-se uma ascensão na quantidade de publicações (MACHADO-DA-SILVA; CUNHA; AMBONI, 1990; HOCAYEN-DA-SILVA; ROSSONI; FROEMMING et al., 2000b; VERGARA; PINTO, 2001; TONELLI et al., 2003; FERREIRA Jr., 2008; HOPPEN; MEIRELLES, 2005; CARDOSO, 2014), por outro lado, este crescimento não evidencia uma melhoria da qualidade das publicações (MACHADO-DA-SILVA; CUNHA; AMBONI, 1990; FROEMMING et al., 2000a; 2000b; HOPPEN; MEIRELLES, 2005; CARDOSO, 2014).

Ainda segundo Cardoso (2014), dentre as principais críticas quanto à falta de qualidade despontam os problemas metodológicos (MACHADO-DA-SILVA; CUNHA; AMBONI, 1990; HOPPEN et al., 1998; FROEMMING et al., 2000a; 2000b; TONELLI et al., 2003; HOPPEN; MEIRELLES, 2005), base epistemológica ancorada em paradigma funcionalista (TONELLI et al., 2003), predominantemente estudos qualitativos exploratórios e descritivos (ROSSONI; FERREIRA Jr.; HOCAYEN-DA-SILVA, 2006; FROEMMING et al., 2000a;

2000b; TONELLI et al., 2003; MARIZ et al., 2004), em sua maioria utilizando a estratégia de estudo de caso (HOPPEN; MEIRELLES, 2005; RODRIGUES; CARRIERI, 2001; TONELLI et al., 2003), excetuando-se às áreas de marketing (VIEIRA, 1998; 2003), finanças (LEAL; OLIVEIRA; SOLURI, 2003) e contabilidade (MENDONÇA NETO et al., 2004).

Vergara e Pinto (2001) indicam um aumento no número de referências pesquisas brasileiras, no entanto, isto acaba sendo suplantado pela predominância da literatura estrangeira em administração (MACHADO-DA-SILVA; CUNHA; AMBONI, 1990; VIEIRA, 1998; RODRIGUES; CARRIERI, 2001; CALDAS; TONELLI; LACOMBE, 2002; CAMARGOS; COUTINHO; AMARAL, 2005;), principalmente a norte-americana (BERTERO; KEINERT, 1994; VERGARA; CARVALHO JR., 1995; VERGARA; PINTO, 2001) e da Europa (VERGARA; PINTO, 2001).

As fragilidades apontadas, deixam latente a necessidade de formação de pesquisadores em administração.

2.6 FORMAÇÃO DE PESQUISADORES

Em se tratando de formação do pesquisador, Harvey (2002) aponta que no mundo acadêmico parece predominar questões como o ceticismo ontológico e epistemológico, os quais, associados aos pressupostos antirrealistas e relativistas do conhecimento, forçam o pesquisador a produzir conhecimentos úteis, passíveis de serem consumidos em uma lógica de obsolescência crescente.

A pós-graduação, no Brasil, é o local, por excelência, de formação do pesquisador e da produção científica nacional, sendo assim o espaço institucionalizado do exercício do diálogo entre a determinação objetiva e a agência individual na produção dita científica. (HOSTINS, 2013)

Traçando um paralelo entre realidades Tardif (2000, p.6) destaca que,

na América do Norte e na maioria dos outros países de cultura anglo-saxônica [...], bem como, de forma mais recente, na Europa francófona [...], toda a área educacional está mergulhada em uma vasta corrente de profissionalização dos agentes da educação em geral e dos professores em particular [...]. Também encontramos essa corrente em vários países latino-americanos.

No Brasil, as instituições de ensino superior e de pós-graduação são tradicionalmente fundadas sob a tríade Ensino-Pesquisa-Extensão, deixando claro que seus professores são chamados a serem, naturalmente, pesquisadores (LAMBIE ET AL, 2014; PAULA; MENDONÇA, 2014). Para além dessa tradição, é importante destacar que o professor, sobretudo, o pesquisador, tem entre suas atribuições a difusão de saberes e valores de uma dada sociedade, de modo que são cruciais para a obtenção de resultados, em forma de mobilidade social dos indivíduos e para o desenvolvimento social. (ENS; GISI; EYNG, 2011).

Por sua vez, na área de Administração, o alcance desses resultados possui uma complexidade peculiar, haja vista seu caráter multidisciplinar, o qual exige uma multiplicidade de métodos de pesquisa, cada qual adequado às propriedades dos objetos pesquisados, de modo que a confiabilidade dos estudos, a relevância acadêmica das temáticas abordadas e a adequada utilização das técnicas de pesquisa dependem das competências dos pesquisadores. (FIATES; SERRA; MARTINS, 2013)

O desenvolvimento da competência em pesquisa requer treinamento e prática, que é uma responsabilidade dos programas de doutorado (SWANK; LAMBIE, 2016). Ainda que se verifique essa primazia da pós-graduação *stricto sensu* na responsabilidade pela formação de docentes pesquisadores para o ensino superior, é importante destacar que a formação plena acontece no decorrer das diversas fases da educação formal do profissional (TARDIF, 2002; DEMO, 2005). Le Boterf (2003) complementa ainda que é necessário relacionar essa formação com a biografia, o processo de socialização e as experiências profissionais vivenciadas pelo indivíduo. Por sua vez, Veiga (2010, p. 16) sugere ainda que o conceito de formação “[...] se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes [...]

integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário.”

Uma crítica feita por Veiga (2005) é a de que os programas de pós-graduação estão orientados principalmente para a formação de pesquisadores em detrimento à formação pedagógica, sobretudo da formação da consciência reflexiva e da capacidade crítica. Corroborando com esse pensamento Morosini (2000) vê uma relativa negligência histórica na formação superior docente brasileira. Zanchett e Ghiggi (2009) parecem concordar com essa lógica ao defenderem que os programas de pós-graduação *stricto sensu* não enfatizam a formação para além dos saberes e competências relativos à pesquisa (ZANCHETT; GHIGGI, 2009).

Contudo, Bertero, Vasconcelos e Binder (2003) mostram em estudo que, apesar dessa aparente preferência pelo desenvolvimento de competências de pesquisa, os resultados dos estudos brasileiros na área de Administração se mostram frágeis, sobretudo no tocante às contribuições práticas das produções científicas publicadas na área. Vieira (1998; 1999; 2003), por exemplo, tece severas críticas aos pesquisadores em Marketing, especialmente por negligenciarem a realidade empresarial brasileira.

Já na área de organizações, se percebe o exagero no estudo de temas do *mainstream*, sobretudo o internacional, com pouca originalidade na arquitetura dos estudos organizacionais quando se trata de criar linhas paradigmáticas alinhadas com o contexto nacional (BERTERO; KEINERT, 1994; RODRIGUES; CARRIERI, 2001)

Por sua vez, Bertero, Caldas e Wood Jr. (1999) apontam as fragilidades da produção científica em Administração no Brasil como decorrentes da falta de maturidade dos programas de pós-graduação da área, quando comparados com o desenvolvimento de programas de outras ciências sociais. Os autores defendem que os administradores centraram demasiada atenção sobre os problemas organizacionais de um modo que não se permitiu a criação de um espaço

teórico e reflexivo na pesquisa. A proposição suportada nesse caso é a de que, se artigos e trabalhos apresentados em congressos científicos e publicados em revistas especializadas são produzidos, sobretudo, em programas de pós-graduação *stricto sensu*, há indicação de que os currículos, as estruturas organizacionais e os critérios de julgamento utilizados por esses programas estejam relacionados aos problemas de qualidade e de relevância do que está sendo produzido no país. Assim, parece ser notória e necessária a preocupação com a formação do pesquisador em Administração de modo que se permita oportunizar a solução de tais fragilidades, contribuindo assim para um desenvolvimento teórico-científico crítico com aplicações práticas à realidade das organizações brasileiras.

Tendo em vista tais observações, Cardoso (2015) defende que o processo científico seja incentivado desde a graduação em Administração, para que se desperte a vocação de futuros pesquisadores para a área, de tal forma que, utilizando-se de coerentes pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, seja possível ampliar o escopo paradigmático da área a partir de discussões teóricas mais avançadas. O autor sugere ainda que se molde uma postura de pesquisador que sirva de parâmetro para os futuros profissionais da pesquisa, oportunizados a partir da publicação de pesquisas acadêmicas relevantes tanto no âmbito teórico quanto nas dimensões mais práticas.

Assim, tem-se que a “ampliação qualificada da pós-graduação e a expressiva expansão do número de pós-graduandos altamente capacitados são essenciais para o desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social” (FORAY, 2004, p. 93). Contudo, dentre as possíveis reflexões que ora emergem para quanto à formação dos pesquisadores, questões cruciais quanto ao papel dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, bem como a participação dos órgãos reguladores e de desenvolvimento da área se apresentam como carentes de um debate mais aprofundado.

2.7 A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL

Partindo-se de uma perspectiva histórica acerca do surgimento e expansão do ensino de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil, Matos et al (2002) e Serva (1992) lembram que em 1938 o governo federal criou o DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público), que as primeiras escolas de Administração brasileiras surgiram como consequência direta das políticas adotadas a partir do governo de Getúlio Vargas, que em 1952 surge na Fundação Getúlio Vargas (FGV) o primeiro curso de graduação em Administração voltado à administração pública, e que em 1954 surge o primeiro curso de administração de empresas do país na EAESP (Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Por meio de acordos e convênios de cooperação com universidades americanas, se estabeleceu uma importação de conhecimentos científicos que foram reproduzidos e difundidos pelo país, gerando assim um processo de institucionalização do campo de fora pra dentro, caracterizado pela implantação de currículos elaborados por professores americanos. Professores de áreas correlatas foram selecionados e enviados aos Estados Unidos para cursar o mestrado em Administração. Pode-se então determinar esse momento como seminal ao desenvolvimento dos futuros cursos de pós-graduação na área.

Matos et al (2002) recordam ainda que a FGV esteve também na vanguarda da criação da primeira pós-graduação *lato sensu* em 1961 e da primeira pós-graduação *stricto sensu* em 1965. O primeiro mestrado iniciou-se em 1967 FGV Rio, na área de Administração Pública. O primeiro curso de doutorado foi instituído em 1975 na Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA/USP).

Importante destacar a crescente importância desde então de duas instituições que têm exercido papéis essenciais no campo científico em Administração: a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) criada em 1951 e a ANPAD (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração) criada em 1976. A primeira

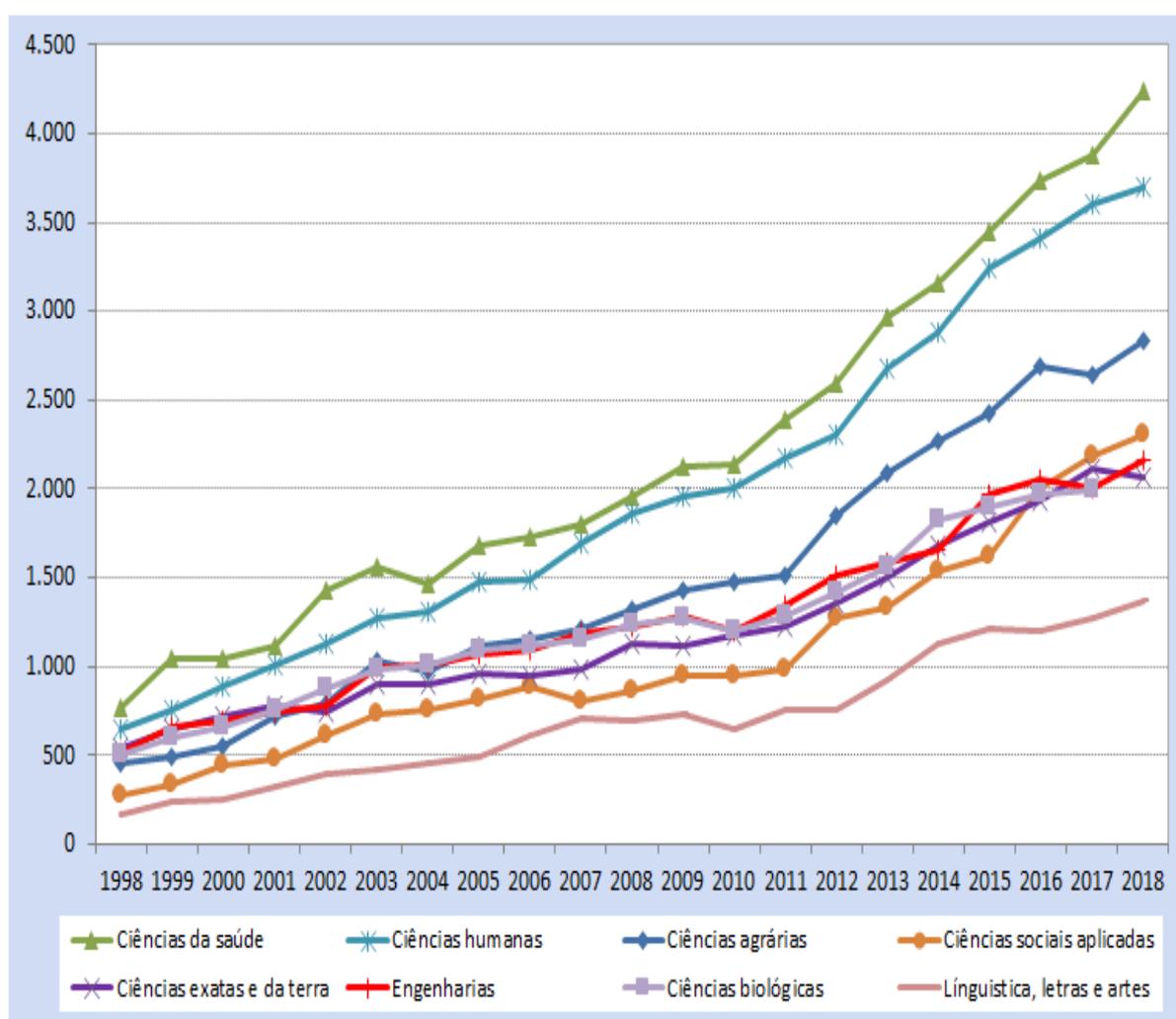
delas foi criada com o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país. Já a ANPAD é hoje o principal espaço formal de interação entre programas associados, grupos de pesquisa da área e seus atores. (BRASIL, 2019).

Serva (1992) destaca também que em boa parte da segunda metade do século XX as escolas de Administração mantiveram basicamente os mesmos princípios norteadores dos anos em que os primeiros cursos foram criados. Com a significativa expansão dos cursos de pós-graduação em Administração na virada para o século XXI, ficaram evidentes as políticas de recursos humanos que passaram a exigir dos professores, uma maior titulação e uma produção científica mais robusta. Enquanto as primeiras gerações de professores davam ênfase à experiência prática, atualmente se percebe uma crescente exigência por experiência como pesquisadores (BRASIL, 2019).

O Professor Newton Sucupira foi o relator do Parecer CES/CFE 977 de 1965 que forneceu a base conceitual que define a pós-graduação *stricto sensu*. Em resumo, o documento estabelece que tais cursos devem ser de natureza acadêmica e de pesquisa, ainda que voltados para setores profissionais, dadas suas características eminentemente científicas, sendo parte integrante do complexo universitário, imprescindíveis para os fins primeiros das universidades, permitindo a livre investigação científica e o pleno desenvolvimento das mais elevadas formas de cultura universitária. Assim sendo, o documento aponta três objetivos específicos e práticos que justificam a oferta de tais cursos: a formação de profissionais docentes competentes, o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica por meio de uma adequada formação de pesquisadores e a promoção de treinamento eficaz de profissionais técnicos e intelectuais de alto padrão para o desenvolvimento nacional em seus mais diferentes setores. (BRASIL, 1965). Para garantir a qualidade desses cursos foram elaborados critérios operacionais e normatização

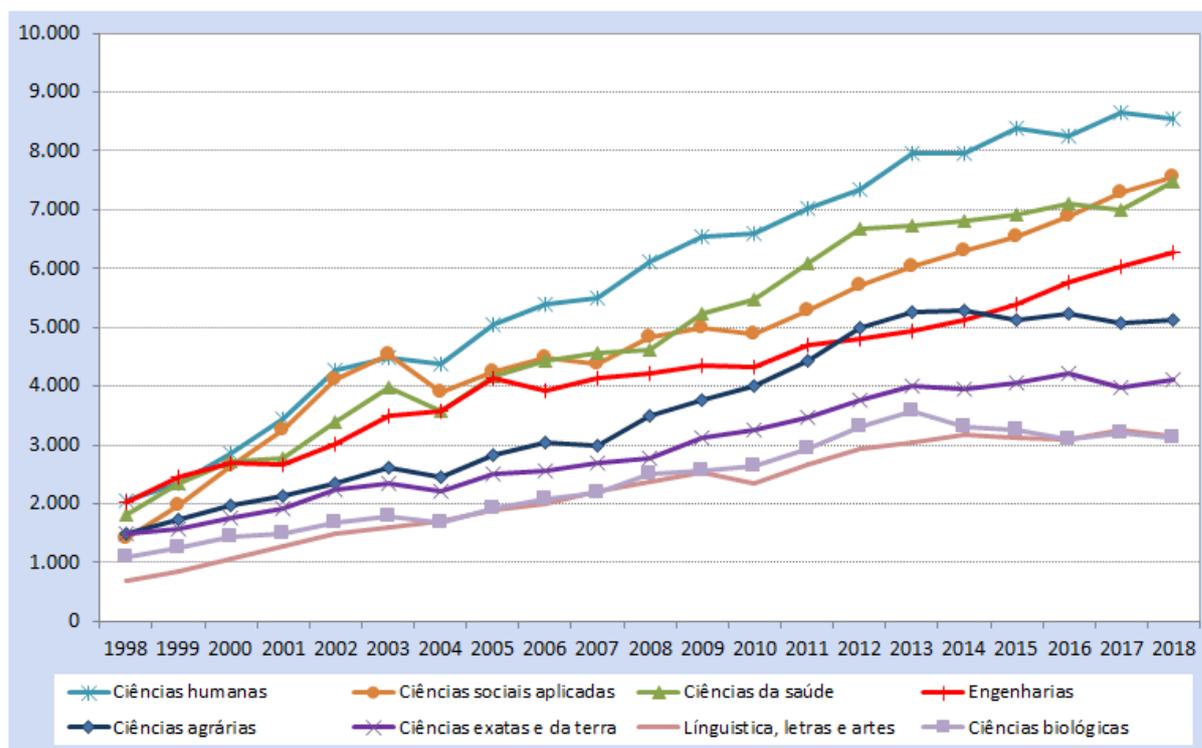
própria para a autorização, para o reconhecimento e para a renovação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, cabendo à CAPES, a responsabilidade gerencial pelo acompanhamento das exigências previstas na legislação (Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002). Os gráficos 1 e 2, oferecem, respectivamente, uma oportuna ilustração da expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Gráfico 1: Brasil: alunos titulados nos cursos de doutorado por grande área, 1998-2018



Fonte: geocapes.capes.gov.br/geocapesds, 2019.

Gráfico 2: Brasil: alunos titulados nos cursos de mestrado por grande área, 1998-2018



Fonte: geocapes.capes.gov.br/geocapesds, 2019.

2.8 AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL

Integrada ao Ministério da Educação (MEC), a CAPES também passou a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando assim sua esfera de influência na formação de profissionais qualificados. Como já mencionado na seção anterior, a CAPES é a entidade responsável pela avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. Contudo, o órgão é também responsável por atividades correlatas tais como: o acesso e a divulgação da produção científica, os investimentos na formação de profissionais de alto nível, a promoção de cooperação científica internacional, a indução o fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nas modalidades presencial e a distância. A entidade tem se apresentado como decisiva quanto aos resultados obtidos pelo sistema nacional de pós-graduação, sendo catalisadora no processo de consolidação do quadro científico atual bem como servindo de agente de mudanças em resposta ao avanço do conhecimento e das

demandas exigidas pela sociedade. Em se tratando especificamente do atual sistema de avaliação, a CAPES tem relatado seu contínuo aperfeiçoamento no sentido de instrumentalizar a busca da comunidade científica universitária por um padrão de excelência acadêmica em seus cursos de mestrado e doutorado. Segundo as concepções da CAPES, os resultados das avaliações realizadas servem de parâmetros para a formulação e implementação de políticas públicas junto aos programas avaliados e para o dimensionamento das ações de fomento (BRASIL 2020).

Todavia, a despeito do que compete à CAPES, uma crítica ao modelo de avaliação imposto pelo órgão é feita por Mattos (2008) que conclui, com relativa preocupação, que o atual sistema de avaliação não permite distinguir a produção criativa de uma produção em escala, o que pode favorecer o mero “publicacionismo” (ou “produtivismo”) em detrimento a uma produção científica de qualidade. Tal lógica tende a incentivar um comportamento instrumental na publicação por vários autores com o intuito de multiplicar as pontuações individuais.

Em 2005, Wood Jr. (2005) já alertava que - apesar do alto índice de submissões anuais ao periódico que editava à época, a Revista de Administração de Empresas (RAE), indexada como Qualis A2 - selecionar trimestralmente 8 artigos (32 artigos anuais, o que representava menos de 10% das submissões) se apresentava como uma tarefa árdua dado o baixo nível de qualidade apresentado pelos artigos submetidos ante ao que seria desejável. Além disso, segundo o autor, havia dificuldades maiores para obter artigos de qualidade para os números especiais e, mesmo com todo o rigor exigido pelo periódico, ainda assim muitos artigos acabaram sendo publicados com problemas teóricos e metodológicos e com claras limitações em termos de efetiva contribuição científica às temáticas estudadas, razão pela qual chegou à conclusão que a produção científica nacional estava distante dos padrões de rigor e dos centros de referência.

Alcadipani (2011) alerta sobre os riscos do “produtivismo” científico que acaba por inserir a lógica gerencialista taylorista-fordista nas atividades de pesquisa, as quais são, essencialmente, artesanais. Freitas (2011) também tece sérias críticas ao modelo CAPES pois se utiliza de uma ferramenta de avaliação tipicamente taylorista, baseada no *one the best way*, para todas as áreas de conhecimento e induz os programas a uma hipervalorização da produtividade acadêmica. De forma um tanto quanto mordaz a autora batiza essa tendência como sendo o “reino do irrelevante metodologicamente correto” (p.1160). Ainda para Freitas (2011) essa lógica produtivista induz a uma sobrecarga de trabalho e uma consequente diminuição das atividades de leitura e reflexão, além de não privilegiar a trajetória do pesquisador, de sobrepôr a avaliação individual à construção coletiva do saber científico e de incitar estratégias obscuras de sobrevivência, tais como: conluíus para a publicação, multiplicação indevida de coautores, roubo de ideias e plágios.

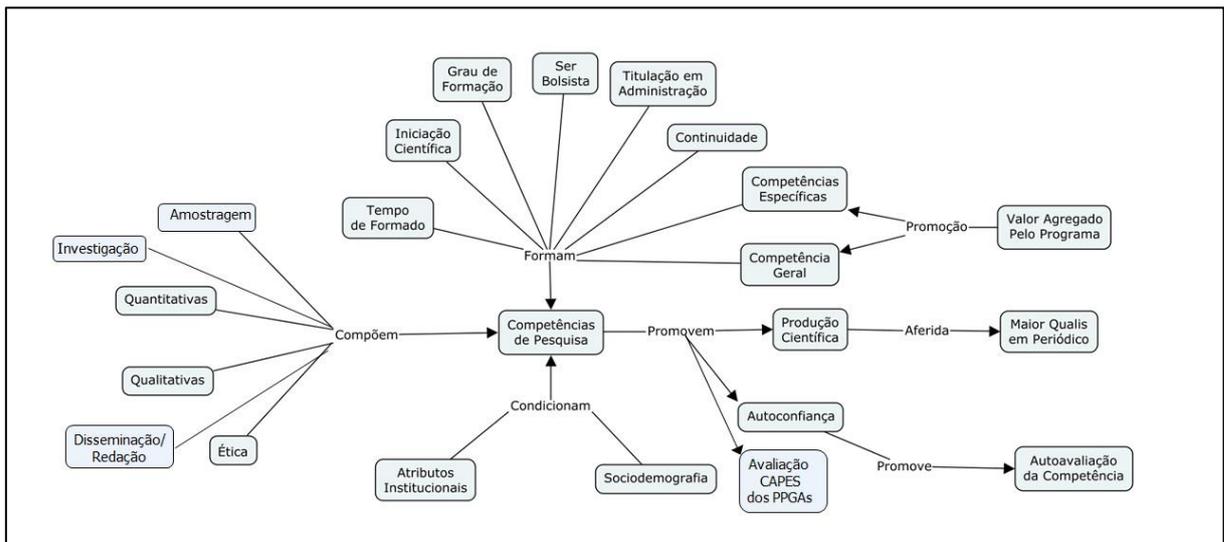
Sintetizando e reforçando tais preocupações, uma contundente crítica é feita por Alcadipani (2011). Para ele

o produtivismo acadêmico impera. Viremos gestores de projetos, burocratas de papers. A formação vem sendo cada vez mais esquecida, o objetivo é produzir ainda que sem formação ou conteúdo. Muitos estão adoecendo com este sistema. Mede-se, apenas, quantidade de produção acadêmica. A qualidade ficou de lado. Há dez anos o problema está claramente diagnosticado. As explicações também estão dadas: invasão do gerencialismo na produção científica, cópia mal feita de modelos estrangeiros, sem falar da Capes, o nosso grande bode expiatório. O que mais há para ser dito a respeito disso? (p. 1176).

2.9 MAPA CONCEITUAL

Nesta seção, é apresentado o mapa conceitual que resume os principais *insights* investigados na revisão de literatura, esquematizando, em síntese, como os construtos explorados se relacionam com a Tese.

Figura 6: Mapa conceitual



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

O mapa conceitual aqui apresentado na figura 5 centra sua atenção nas **competências de pesquisa**, graficamente alocadas no centro do esquema. À esquerda do mapa, estão as dimensões que, segundo a escala RCS desenvolvida e validada por Swank e Lambie (2016), compõem tais competências de pesquisa: processos **quantitativos** e **qualitativos**, **amostragem**, **investigação** científica, **disseminação/redação** e **ética**. Na parte superior do esquema são apresentadas variáveis que incidem na formação das capacidades de pesquisa, tais como: **tempo de formado**, experiência anterior com **iniciação científica**, **grau de formação**, **ser bolsista**, ter **titulação em Administração** e **continuidade** do mestrado para o doutorado. O modelo também investiga o **valor agregado pelo programa** na percepção da população. Esse valor é medido tanto a partir de cada uma das **competências específicas** de pesquisa componentes da RCS quanto por meio de um escore de **competência geral** atribuído à contribuição do programa no qual se está vinculado. Essas duas últimas variáveis são aqui também apresentadas como formadoras das competências de pesquisa. Na parte central inferior da figura, encontram-se as variáveis condicionantes dessas competências de pesquisa: os **atributos institucionais** (atributos do programa) e as variáveis **sociodemográficas**. O modelo ainda clarifica que as competências de pesquisa promovem: uma qualificada **produção**

científica, aferida pelas **publicações de maior Qualis** dos sujeitos investigados; maior **autoconfiança** que se reflete numa melhor **autoavaliação da competência** como sugerido por Bandura (1991); e em uma melhor **avaliação CAPES**, haja vista a intencionalidade de tal sistema avaliativo na melhoria da qualificação da produção científica no país.

O próximo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos operacionalizados para o teste das hipóteses e análises pertinentes a esta tese.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisar é uma tarefa de investigação que tem potencial de fazer emergir e, portanto, de produzir, um novo conhecimento sobre uma área ou um fenômeno em específico, sistematizando-o com base no que já existe na área, ou sobre o fenômeno (RAMPAZZO, 1998). Minayo (1994, p.23) complementa: “é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”. Assim, o desenvolvimento da pesquisa acontece a partir do concurso de conhecimentos disponíveis e a combinação minuciosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (GIL, 1996, p.19).

O presente capítulo oferece as informações relativas à abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento deste estudo, identificando a natureza, o delineamento da pesquisa, o instrumento de coleta de dados e a população e a amostra da pesquisa. O estudo realizado, em se tratando da escolha ontológica, é objetivo. Evidenciando, fundamentalmente a concepção de um estudo padronizado, com técnicas de levantamento, de caráter quantitativo, de natureza hipotético-dedutiva, observacional, e de corte transversal, visto que a amostra será estudada uma única vez. (VERGARA, 2000; COOPER; SCHINDLER, 2003; MALHOTRA, 2006; FLICK, 2013; CRESWELL, 2010).

3.1 NATUREZA E DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa proposta é um estudo com tipologia de levantamento ou *survey*, fundamentalmente quantitativa, quanto aos objetivos se caracteriza como hipotético-dedutiva, quanto a intervenção, classifica-se como observacional, de corte transversal, tendo em vista que a amostra será estudada uma única vez. (VERGARA, 2000; YIN, 2002; COOPER; SCHINDLER, 2003; MALHOTRA, 2006). O Quadro 10, apresenta de forma sintetizada a tipologia geral do estudo:

Quadro 10: Classificação do estudo

QUANTO AOS OBJETIVOS	QUANTO A INTERVENÇÃO	QUANTO AO TEMPO
Hipotético-dedutiva	Observacional	Transversal

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Esta pesquisa busca descrever com a máxima exatidão possível algumas características inerentes à população pesquisada, instrumentalizada pela solicitação de informações predeterminadas em questionário próprio ao universo que se deseja conhecer e, assim que houver o retorno de um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado, proceder-se-á a análise quantitativa dos dados. Este procedimento caracteriza uma tipologia de levantamento ou *survey*, devendo-se destacar, portanto, que nenhuma amostra é perfeita, devendo-se atentar a possibilidade de viés (TRIPODI; FELLIN; MEYER, 1981; RIGSBY, 1987; GIL, 1999).

Assim, todos os alunos de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Administração, com matrícula ativa em programas vinculados ao Colégio de Humanidades, Grande área: Ciências Sociais Aplicadas, Área de avaliação: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (CAPES, 2019), foram convidados a participar da pesquisa durante o período da coleta de dados, no entanto, assim que foi atingido número de respondentes significativo, iniciou-se a análise dos dados.

Em virtude do desenho da coleta de dados e análise de dados, qualifica-se como uma pesquisa quantitativa. Richardson (1999, p.70) assinala que a abordagem quantitativa “caracteriza-se pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas”. Foi utilizado um questionário estruturado autoaplicável baseado na *Research Competencies Scale* (RCS) (SWANK; LAMBIE, 2018) como instrumento de coleta de dados (VERGARA, 2000). A escolha por este

modelo se justifica por seu potencial de confirmação de pressupostos teóricos, sendo uma estrutura mais rígida de pesquisa e menos suscetível às intervenções externas, proporcionando maior capacidade conclusiva dos dados, e consequente confiabilidade (BRIMAN, 1998).

Subsidiada no que postulam os autores Cooper e Schindler (2003, p. 131), destaca-se que “através da exploração, os pesquisadores desenvolvem conceitos de forma mais clara, estabelecem prioridades, desenvolvem definições operacionais e melhoram o planejamento final da pesquisa”. Esta é uma pesquisa exploratória, uma vez que pretende abordar uma temática escassamente estudada e, conseqüentemente, com poucas informações disponíveis, o que a torna suscetível a interpretações diversas, ensejando um avanço quanto à compreensão do tema, o que favorece a construção de um quadro perceptivo mais completo sobre o objeto do estudo (BRIMAN, 1998).

Nesta etapa será realizada uma pesquisa bibliográfica em trabalhos publicados em *journals*, revistas científicas, livros, banco de dissertações e teses e outros artigos disponíveis em base de dados confiáveis como a Scielo e o Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esta pesquisa foi preconizada pela verificação em profundidade dos dois construtos principais deste trabalho: Competências de Pesquisa e Formação de Pesquisadores em Administração, possibilitando o entendimento de como pesquisadores mais experientes conduziram seus estudos sobre estes temas e elencando os *gaps* pré-existentes na teorização.

Parte “das generalizações aceitas, do todo, de leis abrangentes, para casos concretos, partes da classe que já se encontram na generalização”, caracterizando o método hipotético-dedutivo (LAKATOS, MARCONI, 2009, p.71). Popper (1999, p.14) esclarece que “não há nenhum problema sem conhecimento; mas também, não há nenhum problema sem ignorância”. Desta forma, o objeto de pesquisa emerge de um problema pré-identificado, incutido não apenas dos problemas, mas sim, da consubstanciação do problema e das observações cognoscíveis, que

levaram a investigação. Assim, esta tese

parte de um problema, ao qual se oferece uma espécie de solução provisória, uma teoria-tentativa, passando-se depois a criticar a solução, com vistas à eliminação do erro, e tal como no caso da dialética, esse processo se renovaria a si mesmo, dando surgimento a novos problemas (POPPER, 1977, p.140- 141)

Em virtude da intervenção classifica-se como observacional, uma vez que, visa observar o fenômeno sem a intenção de influenciar os eventos, apenas descrevendo os acontecimentos “naturais” ou “espontâneos” e identificando associações entre as variáveis, o que permite a validação de modelos preditivos (SOUZA, 2016).

Os dados foram analisados a partir da adoção de procedimentos ligados à estatística descritiva, uma vez que os objetivos propostos podem ser alcançados por meio do levantamento da percepção dos investigados, delineando os aspectos considerados como atitudes na opinião das pessoas envolvidas (VERGARA, 2000). Corroborando com esta assertiva temos que “os estudos descritivos podem dar ao usuário um panorama ou uma descrição dos elementos administrativos em um dado ponto no tempo” (HAIR *et al.*, 2005, p.87). Além da estatística multivariada de dados a partir das informações coletadas no intervalo de *Likert*, a análise fatorial de componentes principais. Sendo assim, a análise em componentes principais ou Análise Fatorial (AF) teve como fim, agregar variáveis em fatores, permitindo assim, pela redução do número de questões analisadas, fazer uma síntese do comportamento ou percepção particular dos integrantes da amostra, sobre o fenômeno estudado. Para todas as análises a literatura pertinente também foi retomada.

Esta pesquisa também possui caráter transversal, ou seja, dá ao pesquisador “um panorama ou uma descrição dos elementos em um dado ponto no tempo” (HAIR *et al.*, 2005, p. 87). Optou-se por este estudo, por ser relativamente rápido e consumir menos recursos, além de ser menos vulnerável a variáveis estranhas. Para tanto, a pesquisa foi administrada primeiramente a um grupo-controle de concepção pré-pós, uma vez que a experiência com os testes pode facilitar a reação na segunda mensuração, e assim, o instrumento de coleta de dados

foi testado para assegurar sua inteligibilidade (FLICK, 2013).

Os pré-testes foram realizados paulatinamente, com o uso de instrumento de coleta de dados desenvolvido a partir da tradução e adaptação da RCS (SWANK; LAMBIE, 2018). Os participantes indicados para esta fase de teste do instrumento de coleta de dados foram escolhidos por acessibilidade. Este grupo-controle não fez parte da amostra de pesquisa, sendo convidados estudantes de Pós-Graduações *stricto sensu* de outras áreas (Letras, Educação, Ciências Políticas) e de programas de pós-graduação que não integram a amostra (Universidade Católica de Pernambuco, Universidade de Aveiro).

Segundo Creswell (2011, p.196) “procedimentos, tratamentos ou experiências experimentais dos participantes que ameaçam a possibilidade de o pesquisador extrair inferências corretas dos dados sobre a população em um experimento” podem ser caracterizados como ameaças internas à validade da pesquisa. Por esta razão, nenhum dos integrantes da população de pesquisa foi convidado a testar o instrumento.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA

Nas Ciências Sociais e Humanas, o homem não pode ser pensado como um simples objeto do conhecimento. Como um agente em demasiado complexo não pode ser reduzido ao estado de objeto, há de se considerar sua consciência reflexiva.

O objeto de estudo das Ciências Sociais e Humanas está associado com o homem enquanto ser relacionado com si próprio, com os outros, com seu entorno físico e biológico e com as entidades mentais: ideias, conceitos, lógica. O homem distingue-se por aspectos que lhe são específicos, que fazem dele uma entidade bem definida: a consciência reflexiva (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p.2).

Creswell (2010) discorre que é fundamental identificar a população do estudo, que nesta pesquisa é composta por estudantes de mestrado ou de doutorado, matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração vinculados ao Colégio de

Humanidades, Grande área: Ciências Sociais Aplicadas, Área de avaliação: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (CAPES, 2019).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de facilitar o desenvolvimento das atividades de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil, os organiza em 49 áreas de avaliação (quadro 11), agregadas, por critério de afinidade, em dois níveis. No primeiro nível são dispostos três Colégios, no segundo nível são nove Grandes Áreas (CAPES, 2019).

Quadro 11: Áreas de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*

COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA		
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	CIÊNCIAS DA SAÚDE
Ciência de Alimentos Ciências Agrárias I Medicina Veterinária Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Biodiversidade Ciências Biológicas II Ciências Biológicas III	Educação Física Enfermagem Farmácia Medicina I Medicina II Medicina III Nutrição Odontologia Saúde Coletiva
COLÉGIO DE HUMANIDADES		
CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
Antropologia / Arqueologia Ciência Política e Relações Internacionais Ciências da Religião e Teologia Educação Filosofia Geografia História Psicologia Sociologia	Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo Arquitetura, Urbanismo e Design Comunicação e Informação Direito Economia Planejamento Urbano e Regional / Demografia Serviço Social	Artes Linguística e Literatura
COLEGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR		
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	ENGENHARIAS	MULTIDISCIPLINAR
Astronomia / Física Ciência da Computação Geociências Matemática / Probabilidade e Estatística Química	Engenharias I Engenharias II Engenharias III Engenharias IV	Biotecnologia Ciências Ambientais Ensino Interdisciplinar Materiais

Fonte: Adaptado CAPES, 2019

O interesse desta pesquisa se debruça na avaliação da área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, sendo estudados apenas os cursos de pós-graduação das áreas básicas (Quadro 12) de: Administração; Administração De Empresas; Administração Pública; Organizações Públicas; e, pontualmente, os cursos de administração e ciências contábeis (FUCAPE) e ciências contábeis e administração (UNOCHAPECÓ), que apesar de integrar Administração e Ciências Contábeis, fazem parte da área básica de Ciências Contábeis. Sendo assim, não foram estudadas as áreas básicas de Administração de produção; Administração financeira; Mercadologia; Negócios internacionais; Administração de recursos humanos; Contabilidade e finanças públicas; política e planejamento governamentais; Administração de pessoal; Administração de setores específicos; Turismo e os demais cursos da área básica de Ciências Contábeis.

Quadro 12: Área de avaliação: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo

60200006	ADMINISTRAÇÃO
60201002	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS
60201010	ADMINISTRAÇÃO DE PRODUÇÃO
60201029	ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA
60201037	MERCADOLOGIA
60201045	NEGÓCIOS INTERNACIONAIS
60201053	ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS
60202009	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
60202017	CONTABILIDADE E FINANÇAS PÚBLICAS
60202025	ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS
60202033	POLÍTICA E PLANEJAMENTO GOVERNAMENTAIS
60202041	ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL
60203005	ADMINISTRAÇÃO DE SETORES ESPECÍFICOS
60204001	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
61300004	TURISMO

Fonte: Adaptado CAPES, 2019

Foi utilizada a técnica de censo (VERGARA, 2000), com o levantamento dos e-mails e/ou link para acesso ao currículo *Lattes* dos mestrandos e doutorandos da Área De Avaliação de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, apenas das áreas

básicas de Administração e de Administração de Empresas, conforme listas de matriculados disponibilizadas nos sites dos programas de pós-graduação em administração (PPGAs). Todos os respondentes foram convidados, por e-mail ou direcionamento de e-mail via plataforma *Lattes*, a participar do estudo através do preenchimento de um questionário virtual, hospedado na plataforma *Google Forms* durante o mês de janeiro de 2020.

Como os métodos de amostragem não probabilísticas estabelecem amostras arbitrariamente sem uma estrutura probabilística específica, a internet é muito adequada para a obtenção de amostragem não probabilística. A internet pode acessar de forma fácil, rápida e barata um numeroso conjunto de sujeitos (BEST; HARRISON, 2009).

Nos seis primeiros dias de disponibilização do questionário foram recebidas 255 respostas, no entanto, com uma taxa de retorno alta de programas de pós-graduação que não estavam, inicialmente, selecionados como população de pesquisa. Acredita-se que houve um compartilhamento natural da pesquisa pelos pós-graduandos que haviam recebido a pesquisa inicialmente por e-mail, com colegas de outros programas de pós-graduação de áreas básicas muito próximas, compreendidas, inclusive, na mesma área de avaliação e/ou de programas de pós-graduação que são nomeados como "Administração", no entanto, fazem parte de outra área básica afim.

Assim, optou-se pela realização de testes estatísticos para avaliação do comportamento desta amostra, sendo percebidos resultados preliminarmente relevantes. Por esta razão, houve a redefinição da população de pesquisa e novas estratégias de divulgação da pesquisa. Neste segundo momento, foi realizado o levantamento dos e-mails das secretarias e de professores que integrassem o quadro dos programas de pós-graduação da população de pesquisa ampliada, solicitando a divulgação da pesquisa entre os pós-graduandos que atendessem ao perfil. O recebimento de respostas para fins desta tese continuou por mais 14 dias, sendo o período total de coleta de 20 dias. Foram coletadas um total de 543 respostas, sendo 512 válidas. Além disso,

de um total de 99 instituições integrantes da população de pesquisa, 61 contribuíram com respostas até o dia em que foram cessados os recebimentos para fins desta tese, conforme quadro 13.

Quadro 13: Instituições das pós-graduações da população e da amostra

SE Q	POPULAÇÃO TOTAL	PRESENTE S NA AMOSTRA	SE Q	POPULAÇÃO TOTAL	PRESENTE S NA AMOSTRA	SE Q	POPULAÇÃO TOTAL	PRESENTES NA AMOSTRA
1	ALFA		34	UCS	UCS	67	UNA	
2	ANDIFES		35	UDESC	UDESC	68	UNAMA	UNAMA
3	CEFET/MG	CEFET/MG	36	UECE	UECE	69	UNB	UNB
4	EAESP/FGV	EAESP/FGV	37	UEL		70	UNESA	
5	ESPM	ESPM	38	UEM	UEM	71	UNESP/JAB	UNESP/JAB
6	FACCAMP		39	UERJ	UERJ	72	UNICENTRO	UNICENTRO
7	FBV	FBV	40	UFAL	UFAL	73	UNIFACS	UNIFACS
8	FDC	FDC	41	UFBA	UFBA	74	UNIFECAP	
9	FEI		42	UFC	UFC	75	UNIFEI	
10	FESP/UPE		43	UFES	UFES	76	UNIFESP	
11	FFIA		44	UFF	UFF	77	UNIFOR	UNIFOR
12	FG		45	UFG	UFG	78	UNIGRANRIO	UNIGRANRIO
13	FGV/RJ	FGV/RJ	46	UFJF	UFJF	79	UNIMEP	UNIMEP
14	FGV/SP	FGV/SP	47	UFLA	UFLA	80	UNINOVE	
15	FJP		48	UFMG	UFMG	81	UNIOESTE	UNIOESTE
16	FMU		49	UFMS	UFMS	82	UNIP	
17	FNH		50	UFPA		83	UNIPAMPA	
18	FPL		51	UFPB/J.P.	UFPB	84	UNIR	
19	FUCAPE	FUCAPE	52	UFPE	UFPE	85	UNISC	
20	FUFSE	FUFSE	53	UFPEL		86	UNISINOS	UNISINOS
21	FUMEC	FUMEC	54	UFPR	UFPR	87	UNISUL	UNISUL
22	FUPF		55	UFRGS	UFRGS	88	UNIVALI	UNIVALI
23	FURB		56	UFRJ	UFRJ	89	UNOCHAPECÓ	UNOCHAPECÓ
24	FURG	FURG	57	UFRN	UFRN	90	UNOESC	
25	IBMEC		58	UFRPE	UFRPE	91	UNP	
26	IDP		59	UFRRJ	UFRRJ	92	UP	UP
27	IMED	IMED	60	UFSC	UFSC	93	UPM	UPM
28	INSPER		61	UFSCAR	UFSCAR	94	URI	
29	PUC/MG	PUC/MG	62	UFSM	UFSM	95	USCS	
30	PUC/PR	PUC/PR	63	UFU		96	USP	USP
31	PUC/RS	PUC/RS	64	UFV	UFV	97	USP/ESALQ	
32	PUC/SP		65	UFVJM	UFVJM	98	USP/RP	USP/RP
33	PUC-RIO		66	UMESP		99	UTFPR	UTFPR
TOTAL							99	61

Fonte: Baseado em documento da CAPES, 2019

Hindi, Tracey e Enz (1997) recomendam entre quatro e dez indivíduos por item. Por sua vez, Pasquali (1999), afirma que entre cinco e dez indivíduos por item do instrumento são suficientes para atender à questão da amostra, sendo que menos de 500 indivíduos dificilmente poderia ser considerado adequado. Nesta pesquisa atendeu-se aos requisitos de amostragem indicados por Pasquali (1999), apresentando uma proporção de 9,48 respondentes por item da escala.

Antes do início da aplicação dos questionários, os respondentes declararam leitura e concordância com o Termo de consentimento livre e esclarecido, onde foram orientados acerca da estrutura do questionário e disposição das perguntas, sendo esclarecido ainda, que a identidade deles será mantida em sigilo, razão pela qual, os dados brutos não podem ser compartilhados na íntegra com os PPGs. A utilização dos dados oriundos das respostas terá apenas fins acadêmicos, no entanto, podem gerar *insights* para a gestão acadêmica e, especificamente, dos PPGs.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para coleta de dados foi utilizado o método *survey* com a aplicação de um questionário estruturado (VERGARA, 2000) baseado na *Research Competencies Scale* (RCS) (SWANK; LAMBIE, 2018). O questionário foi construído com questões sociodemográficas, perguntas relacionadas às competências de pesquisa oriundas da tradução e adaptação da RCS, *qualis* de publicações e questões de avaliação da importância da contribuição dos PPGs nas competências de pesquisa.

A autora desta tese entrou em contato por e-mail com os autores da RCS, Jacqueline Swank e Gleen Lambie, Ann Greley, para solicitação dos instrumentos de coleta de dados utilizados no artigo *Development of the Research Competencies Scale* (SWANK; LAMBIE,

2016) e autorização para uso da RSC nesta pesquisa e com a autora da Research Self-efficacy Scale (RSES que serviu de modelo para a RCS). A autora Jacqueline Swank enviou por e-mail a escala atualizada não publicada (2018) e a autorização para uso para fins desta tese. A autora Ann Greley enviou por e-mail a escala atualizada não publicada, que serviu para suporte nas análises e será utilizada em pesquisas futuras.

A RCS foi desenvolvida usando procedimentos de desenvolvimento de escala (CROCKER; ALGINA, 2006; DEVELLIS, 2012; DIMITROV, 2012; HALADYNA; RODRIGUEZ, 2013), sendo desenvolvidas duas versões da RCS. Uma versão do RCS para a autoavaliação do pesquisador e a segunda versão foi desenvolvida para educadores e/ou pesquisadores avaliarem as competências de pesquisa de outros (doutorandos e/ou professores) (SWANK E LAMBIE, 2016).

Ainda de acordo com Swank e Lambie as etapas do desenvolvimento do RCS incluíram o seguinte: (a) decidir sobre o que medir, (b) produzir um conjunto de itens, (c) criar o formato para a medição, (d) ter o conjunto inicial de itens revisado por especialistas, (e) pensar na inclusão de itens de validação, (f) administrar itens a uma amostra de desenvolvimento, (g) avaliar os itens e (h) otimizar a extensão da escala. Um conjunto inicial de itens foi desenvolvido após a realização de uma pesquisa abrangente na literatura de pesquisa (ACES, 2011; CRESWELL, 2014; FRAENKEL ET AL., 2012; GALL ET AL., 2007; GAY; AIRASIAN, 2009; HOUSER, 2015; MCMILLAN, 2012; MERTLER; CHARLES, 2008; MITCHELL; JOLLEY, 2004; RALLIS; ROSSMAN, 2012; WESTER; BORDERS, 2014) e uma revisão de medidas comparáveis (RKA, LAMBIE ET AL., 2014; RSES, GREELEY ET AL., 1989).

Os itens da RCS foram desenvolvidos de acordo com as nove regras de Kline (2005). O conjunto inicial de itens da RCS consistia em 69 itens e 4 áreas de domínio teórico das competências de pesquisa. Além disso, os itens da RCS englobavam competências em relação aos conhecimentos e habilidades de pesquisa (CACREP, 2016; LAMBIE, et al., 2014;

WESTER; BORDERS, 2014, SWANK; LAMBIE, 2016). Depois de construir o agrupamento de itens inicial, criou-se o formato para a RCS. Tanto o estilo de pergunta quanto o método de pontuação (por exemplo, 1 = não competente a 5 = muito competente) da RCS foram baseados em recomendações para o desenvolvimento da escala (DEVELLIS, 2012; SWANK; LAMBIE, 2016). Além disso, foram usadas outras escalas relacionadas à pesquisa como modelos, como a RSES (GREELEY ET AL., 1989).

A adequação de cada item da RCS foi avaliada por dez revisores, especialistas em métodos de pesquisa (professores que ministram cursos de métodos de pesquisa para estudantes de graduação e doutorado). Além disso, os revisores especialistas eram representantes de nove universidades diferentes dos Estados Unidos. No geral, o tamanho e a consistência da comissão de revisão de especialistas excederam o tamanho recomendado identificado na literatura (DEVELLIS, 2012; DIMITROV, 2012). Os revisores especialistas recomendaram aumentar as áreas de domínio das competências de pesquisa para seis e modificar os itens originais do RCS, que foram incorporados à avaliação. O número de itens de RCS por seis áreas de domínio de competências de pesquisa revisadas variou entre 7 a 15 itens por domínio (SWANK; LAMBIE, 2016).

Após a realização da análise dos dados coletados nos Estados Unidos, Swank e Lambie (2016) apresentaram uma solução de distribuição dos 54 itens da RCS em seis fatores, conforme Quadro 06: (a) Fator 1: Processos Qualitativos de Pesquisa; (b) Fator 2: Processos Quantitativos de Pesquisa; (c) Fator 3: Ética em Pesquisa; (d) Fator 4: Disseminação de Pesquisa / Redação Científica; (e) Fator 5: Investigação / análise de bibliografia; e (f) Fator 6: Métodos de Amostragem de Pesquisa. (ver quadro 14).

Quadro 14: Estrutura fatorial da RCS - Estados Unidos

Investigação / análise de bibliografia (8 itens)	itens 15, 18, 29, 33, 35, 38, 44, 54
Métodos de amostragem em pesquisa (4 itens)	itens 20, 23 45, 49
Processos de pesquisa qualitativa (13 itens)	itens 6, 11, 12, 13, 14, 22, 25, 27, 36, 37,46, 50, 53
Processos de pesquisa quantitativa (12 itens)	itens 2, 3, 4, 7, 8, 10, 19, 30, 32, 40, 47, 52
Ética em pesquisa (7 itens)	itens 1, 5, 16, 17, 28, 41, 48
Disseminação de pesquisa/escrita científica (10 itens)	itens 9, 21, 24, 26, 31, 34, 39, 42, 43, 51

Fonte: Adaptado Swank e Lambie (2016)

A medida adotada é ordinal, o que permite o registro dos dados dentro de um conjunto de patamares ordenados, baseada em rankings de maior para menor intensidade. As perguntas da RCS foram respondidas assinalando os argumentos de classificação de 1 a 5, que fazem correspondência a percepção do respondente acerca dos eventos propostos, por envolver avaliações subjetivas, é denominada de escala Likert. Escalas ordinais são classificadas como discretas, permitem a identificação de categorias, como também, diferenciar patamares, no entanto, apesar da facilidade de uso, apresenta alcance informativo moderado. Para a finalidade desta pesquisa, será bastante útil a conversão dos dados para um tipo de escala numérica. Escalas ordinais do tipo Likert de 5 pontos, quase nunca revelam *gaussianidade*, portanto, esta pesquisa é não paramétrica, sugerindo a execução do teste de Wilcoxon, nas comparações pareadas e o teste Mann-Whitney U nas comparações não pareadas (SOUZA, 2016).

3.4 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

Segundo Cooper (2003, p. 133), “quando entrevistamos pessoas em uma survey de experiência, devemos buscar suas ideias em relação a questões ou aspectos importantes do

assunto tratado e descobrir o que é importante dentro do campo de conhecimento da pessoa.” A partir dos domínios delineados nas questões, os respondentes foram arguidos acerca de suas experiências relacionadas aos comportamentos considerados relevantes para a caracterização da pesquisa, com base nas propostas do campo de conhecimento em apreço.

Quanto à análise de dados, pode-se inferir que existe uma ampla gama de técnicas possíveis para a consecução de diferentes pesquisas (MOZZATO, 2010), sendo essa fase considerada, muitas vezes, como uma das etapas mais importantes da pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2009).

Os dados foram importados do *Google Forms* e organizados de acordo com os objetivos de pesquisa e hipóteses no Excel, sendo inseridos ainda os dados provenientes da análise documental da Planilha de Avaliação Quadrienal 2013-2016 da CAPES e para a análise dos dados quantitativos foi utilizado o Software Statistica, versão 12 e Software R-project 3.4.2.

Após a conclusão da coleta, os dados sociodemográficos foram analisados com o uso de estatística descritiva. A avaliação do desempenho das dimensões e dos itens para determinar se eles constituem adequadamente um instrumento de mensuração do construto estudado - competências de pesquisa – foi realizado por meio de estatística multivariada. Para tanto, foram realizados, neste estudo, dois tipos de análise fatorial, uma fatorial exploratória e, em seguida, uma fatorial confirmatória.

Além desses testes, foi realizada a Análise Espectral Singular (Singular Spectrum Analysis - SSA), que é uma técnica não paramétrica, ou seja, nesta técnica modelo paramétrico que governa a série temporal de interesse não precisa ser conhecido; desta forma, a técnica é baseada exclusivamente nos dados (BENEKI et al., 2009). A SSA foi desenvolvida para modelagem de séries temporais não-lineares e/ou não estacionárias, como também tem bom desempenho em séries pequenas e ruidosas (HASSANI, 2009). Esta metodologia abrange os elementos analíticos clássicos de séries temporais, teoria de probabilidade, estatística

multivariada, geometria multivariada, sistemas dinâmicos e conceitos de processamento de sinais (GOLYANDINA ET AL., 2001)

A avaliação dos itens por meio da análise fatorial é um dos passos mais importantes na determinação da viabilidade de um instrumento de mensuração (HINKIN; TRACEY; ENZ, 1997). Hinkin; Tracey; Enz (1997, p. 12) recomendam que:

Recomenda-se que novas medidas sejam submetidas a uma análise fatorial confirmatória, mesmo que análises exploratórias tentam sido, ou não, realizadas. No desenvolvimento da medida, análise fatorial confirmatória deveria ser apenas isso: uma confirmação de que as análises anteriores foram realizadas cuidadosamente e de forma adequada.

Para a avaliação da consistência interna, a confiabilidade pode ser calculada de diversas maneiras, mas, a medida mais comumente aceita em estudos de campo para avaliar a consistência interna é o alfa de Cronbach, que informa o quão bem os itens medem o mesmo construto (HINKIN; TRACEY; ENZ, 1997). Sendo assim, o alfa de Cronbach será a medida adotada nesta pesquisa, tomar-se-á como critérios de recomendação de confiabilidade as condições elencadas na Tabela 1, adaptada de Peterson (1994).

Tabela 1: Critérios de recomendação de confiabilidade

Autor	Condição	α considerado aceitável
Davis (1964)	Previsão individual	Acima de 0.75
	Previsão para grupos de 25-50	0.5
	Previsão para grupos acima de 50	Abaixo de 0.5
Kaplan & Sacuzzo (1982)	Investigação básica	0.7-0.8
	Investigação aplicada	0.95
Murphy & Sacuzzo ((1988)	Nível inaceitável	Abaixo de 0.6
	Baixo nível	0.7
	Nível moderada a alto	0.8-0.9
	Nível elevado	Acima de 0.9
Sacuzzo ((1978)	Investigação preliminar	0.7
	Investigação básica	0.8
	Investigação aplicada	0.9-0.95

Fonte: Adaptado de Peterson (1994)

Neste estudo, foram empregados métodos estatísticos diversos para a análise dos dados, tomando por base conceitos da teoria das probabilidades. A sociodemografia da amostra foi clarificada a partir da estatística descritiva, o mesmo ocorrendo com as principais variáveis dependentes.

Para todas as análises a literatura pertinente foi retomada. Esta pesquisa foi iniciada com ampla revisão bibliográfica, na literatura nacional e internacional, para formar as bases conceituais que subsidiaram o estabelecimento da dimensionalidade do construto, suas definições constitutivas e operacionais e a escolha do instrumento de mensuração. A consolidação do arcabouço teórico obtido foi guiada pelo construto principal de competências de pesquisa. Além da pesquisa bibliográfica, foram realizadas pesquisas em documentos públicos da CAPES, para subsidiar as análises. Na pesquisa documental foram analisados a legislação pertinente ao contexto da educação superior no Brasil e documentos oficiais das avaliações quadrienais dos programas de pós-graduação da área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, sendo utilizado para fins de correlação, especialmente, os dados contidos na avaliação mais recente, referente ao quadriênio 2013-2016, publicada em 2017.

4 APRESENTAÇÃO DE DADOS

Nesta seção serão apresentados os dados da Análise Estatística Descritiva para Caracterização da Amostra e da RCS articulando à esta análise a discussão das Medianas, Médias e Desvio Padrão da RCS. Constam também os resultados do Teste de normalidade e a Análise da Confiabilidade das escalas.

Foi utilizado o teste de Kolmogorov-Smirnov para avaliar a distribuição dos dados, considerando um p -valor $< 0,05$ para rejeitar a hipótese de que os dados são normalmente distribuídos.

As variáveis categóricas foram expressas por meio de suas frequências e porcentagens, para análise de associação entre elas, utilizou-se o teste *Qui-quadrado*, considerando significativo o p -valor $< 0,05$. Dessa forma, se p -valor for significativo, rejeita-se a hipótese nula e conclui-se que a hipótese de dependência entre as variáveis é verdadeira.

As variáveis numéricas foram expressas como *Média \pm Desvio-Padrão (Min-Máx)*, para comparar se há diferença significativa da distribuição dos dados nos dois grupos, foi utilizado o teste não-paramétrico de *Mann-Whitney*, para realizar análises pareadas, foi utilizado o teste de *Wilcoxon*, considerando significativo o p -valor $< 0,05$. Dessa forma, se p -valor for significativo, conclui-se que há diferença significativa nas comparações.

Para avaliar a confiabilidade do questionário, usou-se o coeficiente *Alfa de Cronbach*.

4.1 ANÁLISE ESTATÍSTICA DESCRITIVA PARA CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

4.1.1 Análise sociodemográfica

Para caracterização sociodemográfica, a amostra pesquisada foi identificada em termos de **sexo e idade**. Estas variáveis independentes serão verificadas em seção própria, de modo a

apresentar se condicionam, em algum grau, o desenvolvimento das competências de pesquisa (variáveis dependentes), conforme proposto no Mapa Conceitual desenvolvido por meio da revisão da literatura.

Considerando-se estes aspectos, a respeito da variável sociodemográfica **sexo**, apresentada na Tabela 2 o estudo é composto por 512 alunos, dentre os quais 253 (49,4%) são do sexo feminino, 254 (49,6%) do sexo masculino e 5 (1%) preferiram não declarar. Além do sexo, considera-se como uma variável sociodemográfica que pode condicionar o desenvolvimento de competências de pesquisa a idade.

Tabela 2: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: sexo

Perguntas		n	%
62. Seu sexo	Feminino	253	49,4%
	Masculino	254	49,6%
	Prefiro não declarar	5	1,0%

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A **idade** média conforme disposto na Tabela 3 é de $35,4 \pm 8,9$ (22 - 68) anos, distribuindo da seguinte forma intervalar: 97 (18,9%) possuem entre 22 e 27 anos, 242 (47,3%) possuem entre 28 e 37 anos, 121 (23,6%) possuem entre 38 e 47 anos, 43 (8,4%) possuem entre 48 e 57 anos e 9 (1,8%) possuem 58 ou mais. De acordo com as Diretrizes do Ensino Nacional que define as etapas da vida educacional, sendo o Ensino Médio, como última etapa escolar, concluída aos 18 anos e a Formação Profissional, com a conclusão do Ensino Superior aos 22 anos, admite-se que, comumente, existe um possível intervalo entre a conclusão do ensino superior e o início de uma graduação *stricto sensu*.

Tabela 3: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: idade

Perguntas		n	%
61. Sua idade	18 - 27	97	18,9%
	28 - 37	242	47,3%
	38 - 47	121	23,6%
	48 - 57	43	8,4%
	>57	9	1,8%

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Ainda que esta análise seja realizada separando os mestrados dos doutorandos, tendo em vista que no Brasil, comumente se cursa primeiro o mestrado e depois o doutorado, conforme editais de seleção das pós-graduações analisadas, esta inferência é mantida, uma vez que temos 75 (30%) de mestrados com idade entre 22 e 27 anos, 104 (41,6%) com idade entre 28 e 37 anos, 50 (20%) com idade entre 38 e 47 anos, 20 (8%) com idade entre 48 e 57 anos e 1 (0,4%) com 58 anos ou mais.

Quando esta análise é realizada levando-se em conta apenas os doutorandos, temos 22 (8,4%) com idade entre 18 e 27 anos, 138 (52,7%) com idade entre 28 e 37 anos, 71 (27,1%) com idade entre 38 e 47 anos, 23 (8,8%) com idade entre 48 e 57 anos, e 8 (3,1%) com idade igual ou superior a 58 anos. A maior quantidade de respondentes (52,7%) concentra-se ainda no intervalo etário entre 28 e 37 anos. A idade média e a frequência etária se apresentam como superiores, tendo em vista que este é o maior grau de titulação no Brasil e se dá, comumente, de forma subsequente ao mestrado.

Alguns aspectos precisam ser considerados para a definição do que é um idoso, passando por fatores culturais até os biológicos, o que dificulta sua demarcação exata (CAMARANO; PASINATO, 2004). Todavia, em decorrência de razões práticas, como por exemplo o desenvolvimento de políticas públicas, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece que os idosos são as pessoas com 60 anos ou mais, para os países em desenvolvimento, e com 65 anos ou mais, para os desenvolvidos. Em virtude do elevado número de idosos chefes de família admite-se que eles tenham assumido, cada vez mais, o papel de colaborar com a renda familiar, de modo que as transferências entre gerações se tornam bidirecionais (GUIMARÃES, 2006). Estes dados podem explicar que, ainda que em uma proporção de apenas 1,8%, sejam identificados pós-graduandos com idade igual ou superior a 58 anos, perfazendo um total de 10 pós graduandos com mais de 60 anos, considerados idosos, de acordo com a OMS, sendo 3 no mestrado e 7 no doutorado.

4.1.2 Análise sobre a formação

Além da caracterização das variáveis sociodemográficas, que, conforme literatura pertinente podem condicionar o desenvolvimento das Competências de pesquisa, serão apresentados os dados sobre a **formação dos pesquisadores**, tendo em vista a formação dos docentes para a educação superior acontece ao longo de toda a vida profissional (TARDIFF, 2002; DEMO, 2005), sendo a pós-graduação o *locus* privilegiado para a formação do pesquisador (LIMA; RIEGEL, 2011; HOSTINS, 2013; CARDOSO, 2015; SWANK; LAMBIE, 2016, VASCONCELOS, 2017), concebe-se assim, que a pós-graduação contribui para a formação das competências de pesquisa.

Neste sentido, a formação dos mestrandos e dos doutorandos em administração participantes desta pesquisa foi desenhada considerando a identificação da Titulação em Administração, da realização de Iniciação Científica, do grau de formação (mestrado ou doutorado), do tempo em formação (tempo no curso de pós-graduação), da continuidade no mesmo PPG e do recebimento de bolsa atualmente.

Dos 512 respondentes, 306 (59,8%) realizaram a graduação em Administração e 206 (40,2%) realizaram o curso de graduação em outra área do conhecimento. Entre os doutores, 159 (60,7%) realizaram o curso de graduação em Administração e 103 (39,3%) são egressos de graduação em outra área, em se tratando dos mestres, 147 (58,8%) realizaram o curso de graduação em Administração e 103 (41,2%) são provenientes de outra área do conhecimento, conforme dados da Tabela 4. Esses dados não corroboram com o postulado por Veloso (2002): "é interessante perceber que a formação acadêmica dos mestres é diversificada, sendo a maioria proveniente de outras áreas de base, ou seja, na graduação".

Tabela 4: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: titulação em Administração

Perguntas		n	%
67. É graduado em Administração?	Não	206	40,2%
	Sim	306	59,8%

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Cardoso (2015) aponta que o processo científico deve ser incentivado desde a graduação em Administração, para possibilitar a descoberta da vocação de pesquisa na área. Dentre os respondentes, apenas 112 (21,9%) foram bolsistas de Iniciação Científica durante a graduação, enquanto 400 (78,1%) nunca foram contemplados por bolsas de Iniciação Científica, consoante a Tabela 5. De acordo com Borinelli, Lacerda e Rampazo (2007) no período da graduação em Administração não existe uma preparação adequada para a pesquisa científica, com reiterada ênfase no ensino tecnicista e fragmentado em disciplinas isoladas.

Tabela 5: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: iniciação científica

Perguntas		n	%
69. Foi bolsista de iniciação científica na graduação?	Não	400	78,1%
	Sim	112	21,9%

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Campos (2007) afirma que a formação concerne a uma prática direcionada à aquisição de saberes que, habitualmente, envolvem a preparação do indivíduo para o exercício de uma atividade. O desenvolvimento da competência em pesquisa requer treinamento e prática (SWANK; LAMBIE, 2016). Na amostra pesquisada, 250 (48,8%) respondentes cursam o mestrado e 262 (51,2%) cursam doutorado, conforme Tabela 6

Tabela 6: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: grau de formação

Perguntas		n	%
63. Você é aluno(a) de	Mestrado	250	48,8%
	Doutorado	262	51,2%

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Dos estudantes de mestrado, 15 (6%) ingressaram em 2017, 111 (44,4%) em 2018, 113 (45,2%) em 2019 e 11 (4,4%) são ingressantes em 2020. Dos estudantes de doutorado, 17 (6,49%) ingressaram em 2015, 60 (22,9%) ingressaram em 2016, 51 (19,47%) ingressaram em 2017, 51 (19,47%) em 2018, 71 (27,09%) em 2019 e 12 (4,58%) são ingressantes em 2020. De acordo com Tardiff (2002), se o trabalho é capaz de modificar o trabalhador e sua identidade, pode modificar também, sempre com o passar do tempo, o seu "saber trabalhar", neste sentido, admite-se que, sendo a pós-graduação *stricto sensu* o principal *locus* de formação de pesquisadores, que o tempo no curso de pós-graduação e a continuidade da formação no doutorado podem aprimorar o "saber trabalhar" enquanto pesquisador.

Tap (1980) destaca como um dos elementos constitutivos da identidade: ficar o mesmo ao longo do tempo ou ao menos semelhante a si mesmo. Complementarmente, Veiga (2010) considera a identidade docente como um dos requisitos para sua profissionalização, abrangendo o arcabouço cultural do grupo profissional, de forma integrada ao contexto sociopolítico.

Neste sentido, verificou-se a continuidade no mesmo PPG, identificando se a graduação dos respondentes foi realizada na mesma instituição atual e, no caso dos doutorandos, se o mestrado foi realizado na mesma instituição atual. Para a primeira arguição, 148 (28,9%) pós-graduandos declararam ter realizada a graduação na mesma instituição na qual atualmente estão matriculados, e 364 (71,1%) declararam ter realizado a graduação em outra instituição, para a segunda pergunta, 152 (58,01%) doutorandos declararam não haver cursado o mestrado na mesma instituição na qual atualmente estão matriculados e 110 (41,99%) doutorandos declararam haver cursado o mestrado na mesma instituição na qual atualmente estão matriculados, consoante Tabela 7:

Tabela 7: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: continuidade

Perguntas		n	%
68. Sua graduação foi feita na mesma instituição atual?	Não	364	71,1%
	Sim	148	28,9%
71. (APENAS PARA DOUTORANDOS) O seu Mestrado foi no mesmo programa de pós-graduação atual?	Não	152	29,69%
	Sim	110	21,48%
	Não se aplica	250	48,82%

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Em se tratando do item relativo ao recebimento de bolsa atualmente, 314 respondentes (61,3%) declararam não receber bolsa e 198 respondentes (38,7%) declararam receber bolsa, conforme Tabela 8 De acordo com dados divulgados pelo MEC, dos 122.295 estudantes matriculados em 1.925 programas de pós-graduação reconhecidos pelo MEC, 44.112 são bolsistas, destes, 23.801 (54%) são financiados pela Capes; 13.166 pelo CNPq; 4.249 pelas fundações de amparo à pesquisa (FAPs) e 2.896 por outras instituições. Contudo, dentre os que não recebem bolsa, muitos possuem vínculo empregatício e, dessa forma, não poderiam receber o benefício. O MEC esclarece ainda que o orçamento das agências não tem crescido em consonância ao ascendente número de alunos da pós-graduação. Como exemplo a Capes, onde o crescimento foi de 2% ao ano.

Tabela 8: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: bolsistas

Perguntas		n	%
66. Recebe bolsa atualmente?	Não	314	61,3%
	Sim	198	38,7%

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

De forma complementar aos aspectos de formação, conjuntamente às questões sociodemográficas, acredita-se que características institucionais possam condicionar o desenvolvimento das competências. Estas variáveis independentes serão verificadas em seção própria, de modo a apresentar se condicionam, em algum grau, o desenvolvimento das

competências de pesquisa (variáveis dependentes). A partir do espaço institucional, por excelência, emanam a teoria e a crítica, a partir dele também, se definem as coordenadas materiais de sua produção. Assim, a instituição deve ser âmbito de ação que possibilite o aprendizado da dialética existente entre determinação objetiva e agência individual dentro própria produção da ciência (HOSTINS, 2013).

De acordo com os dados da Avaliação Quadrienal de 2017 para a área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (BRASIL, 2017) foram avaliados, no total, 182 PPGs correspondentes a 103 instituições. Aplicando-se os critérios adotados para delimitação da população, detalhados na seção de procedimentos metodológicos desta Tese, considera-se como população de pesquisa 99 instituições, dessas, sendo 2 (2,02 %) instituições municipais, 13 (13,13%) instituições estaduais, 36 (36,36%) instituições federais e 48 (48,48%) instituições particulares.

Quanto ao *status* jurídico da instituição a qual estejam vinculados, 59 respondentes (11,5%) são de instituições estaduais, 305 respondentes (59,6%) são de instituições federais e 148 respondentes (28,9%) são de instituições particulares. Sendo assim, 364 respondentes (71,1%) estão vinculados a instituições públicas e 148 (28,9%) a instituições privadas, consoante Tabela 9:

Tabela 9: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: instituição (*status* jurídico)

Perguntas	n	%	
64. Instituição (Status Jurídico)	ESTADUAL	59	11,5%
	FEDERAL	305	59,6%
	PARTICULAR	148	28,9%

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Quanto à região da instituição a qual estejam vinculados, 12 (2,3%) são do Norte, 47 (9,2%) são do Centro-oeste, 113 (22,1%) são do Sul, 135 (26,4%) são do Nordeste, 205 (40%) são do Sudeste. De acordo com os dados da Avaliação Quadrienal de 2017 para a área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (BRASIL, 2017) foram avaliados, aplicando-se os critérios adotados para delimitação da população, considerando-se as 99 instituições da amostra, 3 (3,03%) instituições são do Norte, 6 (6,06%) instituições são do Centro-oeste, 27 (27,27%) instituições são do Sul, 15 (15,15%) instituições são do Nordeste, 48 (48,48%) instituições são do Sudeste, esses dados são clarificados na Tabela 10:

Tabela 10: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: instituição (região)

Perguntas	n	%	
65. Instituição (Região)	CENTRO-OESTE	47	9,2%
	NORDESTE	135	26,4%
	NORTE	12	2,3%
	SUDESTE	205	40,0%
	SUL	113	22,1%

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A região Sudeste concentra o maior número de pós-graduandos no país: 31.274 no doutorado; 45.856 no mestrado acadêmico e 2.893 no mestrado profissional. Na região Norte há 228 doutorandos e 1.507 mestrandos. São Paulo tem mais da metade dos futuros doutores, 21.161 dos 41.964 alunos da área. Dos 76.323 alunos de mestrado acadêmico, 27.716 estão em São Paulo; 10.721 no Rio de Janeiro; 61 em Rondônia; oito, no Tocantins; e quatro no Acre. "As regiões Norte e Centro-Oeste, excluindo o DF, têm os índices mais baixos de matriculados na pós-graduação e, conseqüentemente, de bolsas" (BRASIL, 2018)

Na tabela 11, encontram-se os resultados compilados da comparação dos alunos de mestrado e doutorado quanto às informações complementares, destacando, principalmente, os dados sociodemográficos e institucionais que podem condicionar o desenvolvimento das

competências de pesquisa e os dados de formação que podem contribuir para formar as competências de pesquisa, de acordo com o Mapa Conceitual na Figura 5. Pelos resultados, alunos de Doutorado tendem a publicar em revistas de maior impacto (p-valor<0,001).

Tabela 11: Análise estatística descritiva para caracterização da amostra: mestrando *v*às doutorando

Variáveis	63. Você é aluno(a) de				p-valor*
	Mestrado (n=250)		Doutorado (n=262)		
	n	%	n	%	
62. Seu sexo					
Feminino	126	50,4%	127	48,5%	0,783
Masculino	121	48,4%	133	50,8%	
Prefiro não declarar	3	1,2%	2	0,8%	
61. Sua idade					
18 - 27	75	30,0%	22	8,4%	<0,001
28 - 37	104	41,6%	138	52,7%	
38 - 47	50	20,0%	71	27,1%	
48 - 57	20	8,0%	23	8,8%	
>57	1	0,4%	8	3,1%	
65. Instituição (Status Jurídico)					
ESTADUAL	32	12,8%	27	10,3%	0,549
FEDERAL	150	60,0%	155	59,2%	
PARTICULAR	68	27,2%	80	30,5%	
65. Instituição (Região)					
CENTRO-OESTE	18	7,2%	29	11,1%	0,412
NORDESTE	73	29,2%	62	23,7%	
NORTE	6	2,4%	6	2,3%	
SUDESTE	101	40,4%	104	39,7%	
SUL	52	20,8%	61	23,3%	
66. Recebe bolsa atualmente?					
Sim	97	38,8%	101	38,5%	0,539
Não	153	61,2%	161	61,5%	
67. É graduado em Administração?					
Não	103	41,2%	103	39,3%	0,663
Sim	147	58,8%	159	60,7%	
68. Sua graduação foi feita na mesma instituição atual?					
Não	170	68,0%	194	74,0%	0,131
Sim	80	32,0%	68	26,0%	
69. Foi bolsista de iniciação científica na graduação?					
Não	197	78,8%	203	77,5%	0,718
Sim	53	21,2%	59	22,5%	

72. A maior classificação QUALIS de um periódico em que você publicou

A1	4	1,6%	31	11,8%	<0,001
A2	9	3,6%	77	29,4%	
B1	21	8,4%	48	18,3%	
B2	23	9,2%	37	14,1%	
B3	12	4,8%	23	8,8%	
B4	6	2,4%	5	1,9%	
B5	4	1,6%	0	0,0%	
C	21	8,4%	9	3,4%	
Ainda não publiquei	150	60,0%	32	12,2%	

73. De 0 (zero) a 10 (dez) que nota geral você daria para sua competência de pesquisa hoje? (Categorizado)

≤ 2,5	4	1,6%	3	1,1%	<0,001
2,6 - 5,0	42	16,8%	19	7,3%	
5,1 - 7,5	138	55,2%	111	42,4%	
> 7,5	66	26,4%	129	49,2%	

74. De 0 (zero) a 10 (dez) que nota geral você daria para a importância do seu atual programa de pós-graduação no desenvolvimento de suas competências de pesquisa? (Categorizado)

≤ 2,5	1	0,4%	1	0,4%	0,262
2,6 - 5,0	15	6,0%	23	8,8%	
5,1 - 7,5	35	14,0%	49	18,7%	
> 7,5	199	79,6%	189	72,1%	

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

*teste qui-quadrado

Além dos resultados já apresentados, uma análise relevante diz respeito à comparação das frequências da maior classificação QUALIS de um periódico publicado entre os mestrandos e doutorandos. Analisando-se apenas os extremos: "Ainda não publiquei" e publicação em periódico "A1", tem-se que 150 (60%) dos mestrandos declararam que nunca publicaram artigo algum, enquanto que, dentre os doutorandos, apenas 32 (12,2%) indicaram nunca haver publicado.

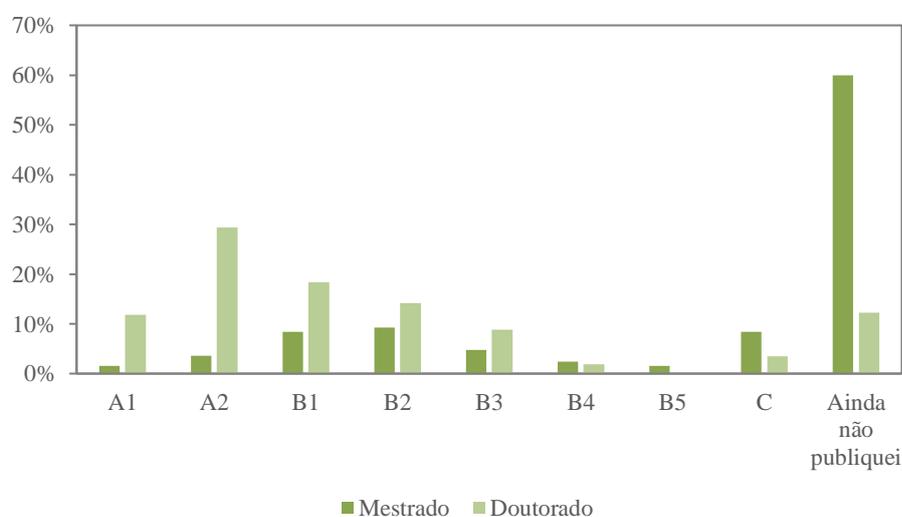
Quanto à publicação em periódico de maior extrato no Qualis Capes, apenas quatro (1,6%) mestrandos registram publicação neste extrato, enquanto que, dentre os doutorandos 31 (11,8%) confirmaram publicação em periódico desta classificação. O extrato de classificação de periódicos publicados em que existe a maior diferença entre os mestrandos e os doutorandos

é o "A2". Nove (3,6%) mestrandos declararam ter sua maior publicação em periódico com extrato A2, enquanto 77 (29,4%) doutorandos indicaram que sua maior publicação havia sido em periódico de extrato A2.

Além disso, é salutar ressaltar que 221 (84,3%) doutorandos indicaram haver publicado em periódicos com Qualis superior a B5, enquanto entre os mestrandos apenas 79 (31,6%) indicaram publicação nestes parâmetros. Conclui-se assim, que os doutorandos publicam em maior quantidade e em maior qualidade do que os mestrandos.

Este resultado está em consonância com a afirmação de Tardif (2002) e Demo (2005) de que a formação dos docentes para a educação superior, considerando-se, para tanto, a formação do pesquisador como privilegiada na pós-graduação (LIMA; RIEGEL, 2011; HOSTINS, 2013; CARDOSO, 2015; SWANK; LAMBIE, 2016, VASCONCELOS, 2017) acontecendo ao longo de toda a vida profissional, sendo assim, os mestrandos se apresentam como estando em níveis diferentes do desenvolvimento de competências de pesquisa que produzam resultados em publicações científicas, conforme clarificado no gráfico 3.

Gráfico 3: Comparação entre as publicações de mestrandos e doutorandos



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Na próxima seção, será realizada a análise estatística descritiva da RCS.

4.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA RCS

O quadro 15 apresenta as variáveis medidas por meio da RCS. O referido quadro identifica o código e a proposição respectiva sobre determinado aspecto das competências de pesquisa segundo a RCS, que foram postos à apreciação dos respondentes em forma de autoavaliação de competência, em relação a cada um dos itens.

Quadro 15: -Variáveis medidas com a RCS

Q01	Implementar padrões e práticas éticas de pesquisa
Q02	Definir operacionalmente variáveis de interesse em uma pesquisa
Q03	Identificar potenciais ameaças às validades interna e externa em investigações quantitativas
Q04	Distinguir "relevância estatística" de "relevância prática" em resultados quantitativos
Q05	Implementar padrões e práticas de ética ao trabalhar em uma equipe colaborativa de pesquisa
Q06	Fundamentar problemas / pressupostos / objetivos de pesquisas qualitativas em um enquadramento teórico e/ou modelo conceitual
Q07	Construir problemas e/ou hipóteses claros e concisos para pesquisas quantitativas
Q08	Implementar procedimentos de coleta de dados quantitativos para reforçar a validade interna e externa
Q09	Disseminar os resultados de suas pesquisas (ex.: dissertação, tese) em forma de artigo apresentado em uma conferência especializada na sua área
Q10	Identificar procedimentos de coleta de dados apropriados para pesquisas quantitativas
Q11	Conduzir uma investigação qualitativa rigorosa e consistente (ex. credibilidade, confiabilidade, rigor e fidedignidade)
Q12	Identificar procedimentos adequados de análise de dados qualitativos para problemas e/ou pressupostos de pesquisas identificados
Q13	Identificar o formato de pesquisa apropriado para responder a problemas e/ou pressupostos de pesquisas qualitativas
Q14	Interpretar dados / resultados qualitativos
Q15	Identificar as implicações relevantes de um artigo para a prática especializada
Q16	Conhecer padrões e práticas de ética em pesquisa (ex. fabricação, falsificação, plágio)
Q17	Implementar padrões e práticas de ética em pesquisas que envolvem seres humanos
Q18	Reconhecer lacunas na literatura especializada
Q19	Fundamentar os problemas/hipóteses/objetivos de pesquisas quantitativas em um enquadramento teórico e/ou modelo conceitual
Q20	Implementar vários procedimentos de amostragem probabilística
Q21	Elaboração de textos científicos de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e / ou da APA (American Psychological Association)
Q22	Aplicar métodos de investigação consistentes para identificar potenciais ameaças à confiabilidade e ao rigor em investigações qualitativas
Q23	Identificar vários procedimentos de amostragem probabilísticas

Q24	Identificar consistências e incongruências entre os resultados de uma pesquisa e as descobertas de outras pesquisas publicadas em áreas de interesse
Q25	Implementar procedimentos de coleta de dados qualitativos para maximizar a confiabilidade e o rigor
Q26	Disseminar resultados de pesquisa qualitativa em forma de artigo publicado em um periódico especializado na sua área
Q27	Identificar procedimentos de coleta de dados apropriados para investigações de pesquisas qualitativas
Q28	Conhecer direitos autorais (ex: determinações autorais, ordem de autoria, pesquisa colaborativa com doutorandos)
Q29	Reconhecer limitações de pesquisas empíricas
Q30	Interpretar as propriedades de mensuração de um instrumento para identificar suas capacidades e limitações
Q31	Construir textos científicos com o mínimo de erros sintáticos, gramaticais e ortográficos
Q32	Entender pressupostos epistemológicos subjacentes aos métodos de pesquisa quantitativa
Q33	Desenvolver um enquadramento teórico e/ou modelo conceitual para guiar uma investigação empírica
Q34	Desenvolver um enquadramento teórico e/ou modelo conceitual para guiar uma investigação empírica
Q35	Identificar teorias/modelos na literatura especializada para embasar o tema de uma pesquisa
Q36	Entender pressupostos paradigmáticos e objetivos de pesquisa para diferentes abordagens de pesquisa qualitativas
Q37	Identificar potenciais ameaças à confiabilidade e ao rigor em investigações qualitativas
Q38	Sugerir temas para investigação que sejam significativos para a literatura especializada
Q39	Apresentar resultados de pesquisa oralmente, de forma clara e precisa (ex: apresentar resultados de pesquisa em uma conferência especializada)
Q40	Selecionar instrumentos de coleta de dados adequados às questões de pesquisa
Q41	Conhecer padrões e práticas de ética em pesquisas envolvendo seres humanos
Q42	Escrever uma seção de resultados claros e precisos para um texto científico
Q43	Escrever textos científicos de forma clara, concisa e com argumentação articulada
Q44	Localizar bibliografia relevante para fundamentar o desenvolvimento de uma pesquisa consistente
Q45	Implementar vários procedimentos de amostragem não probabilística
Q46	Desenvolver problemáticas / pressupostos / objetivos de pesquisas qualitativas consistentes e embasadas em literatura especializada
Q47	Interpretar resultados qualitativos
Q48	Demonstrar competência e adequabilidade cultural em pesquisas envolvendo seres humanos
Q49	Identificar vários procedimentos de amostragem não probabilística
Q50	Construir uma problemática de pesquisa qualitativa clara e concisa
Q51	Apresentar posicionamentos em textos científicos com citações apropriadas para embasar tais alegações
Q52	Desenvolver problemáticas / hipóteses / objetivos de pesquisas quantitativas consistentes embasados em literatura especializada
Q53	Aplicar procedimentos de análise de dados qualitativos apropriados aos pressupostos identificados
Q54	Construir um argumento de pesquisa racional baseado na literatura

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

4.2.1 Medianas, médias e desvio padrão da RCS

O questionário é avaliado em duas seções, numa escala Likert de 5 pontos.

- 1) Escala de Competências de Pesquisa (54 itens)

Escala: (1) Não competente à (5) Muito competente

2) Importância Programa de Pós-Graduação Atual (6 itens)

Escala: (1) Nada importante à (5) Muito importante

Os resultados médios dos 54 itens da RCS apresentam valores próximos de 3 (ponto neutro), calculando-se a média dos 54 itens temos 3,5, sendo uma pontuação entre o ponto neutro (moderadamente competente) e o ponto 4 (competente).

Os itens Q21. Elaboração de textos científicos de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e / ou da APA (American Psychological Association), Q31. Construir textos científicos com o mínimo de erros sintáticos, gramaticais e ortográficos e Q44. Localizar bibliografia relevante para fundamentar o desenvolvimento de uma pesquisa consistente, são os que apresentam as maiores médias, respectivamente: 4,2; 4,1; 4,1, sendo um valor aproximado do ponto 4 (competente), conforme Tabela 12.

No entanto, ao observar a mediana, infere-se que para 39 dos 54 itens 50% dos entrevistados, atribuíram o “4” (competente) ou “5” (muito competente) como resposta, conforme Tabela 12. Quando o desvio padrão apresenta um valor superior a 1, entende-se que há uma maior dispersão das respostas.

Tabela 12: Mediana, média e desvio-padrão da RCS

Perguntas	Mediana	Média	Desvio-padrão
1. Implementar padrões e práticas éticas em pesquisa	4,00	3,8	1,0
2. Definir operacionalmente variáveis de interesse em uma pesquisa	4,00	3,5	1,0
3. Identificar potenciais ameaças às validades interna e externa em investigações quantitativas	3,00	3,0	1,1
4. Distinguir "relevância estatística" de "relevância prática" em resultados quantitativos	3,00	3,0	1,3
5. Implementar padrões e práticas de ética ao trabalhar em uma equipe colaborativa de pesquisa	4,00	3,8	1,1
6. Fundamentar problemas / pressupostos / objetivos de pesquisas qualitativas em um enquadramento teórico e/ou modelo conceitual	4,00	3,7	1,0
7. Construir problemas e/ou hipóteses claros e concisos para pesquisas quantitativas	3,00	3,3	1,1

8. Implementar procedimentos de coleta de dados quantitativos para reforçar a validade interna e externa	3,00	3,2	1,1
9. Disseminar os resultados de suas pesquisas (ex.: dissertação, tese) em forma de artigo apresentado em uma conferência especializada na sua área.	4,00	3,7	1,0
10. Identificar procedimentos de coleta de dados apropriados para pesquisas quantitativas *	3,00	3,3	1,1
11. Conduzir uma investigação qualitativa rigorosa e consistente (ex. credibilidade, confiabilidade, rigor e fidedignidade) *	4,00	3,5	1,1
12. Identificar procedimentos adequados de análise de dados qualitativos para problemas e/ou pressupostos de pesquisas identificados *	4,00	3,5	1,0
13. Identificar o formato de pesquisa apropriado para responder a problemas e/ou pressupostos de pesquisas qualitativas *	4,00	3,5	1,0
14. Interpretar dados / resultados qualitativos *	4,00	3,7	1,0
15. Identificar as implicações relevantes de um artigo para a prática especializada *	4,00	3,8	0,9
16. Conhecer padrões e práticas de ética em pesquisa (ex. fabricação, falsificação, plágio)	4,00	3,9	1,0
17. Implementar padrões e práticas de ética em pesquisas que envolvem seres humanos *	4,00	3,4	1,2
18. Reconhecer lacunas na literatura especializada *	4,00	3,5	1,0
19. Fundamentar os problemas/hipóteses/objetivos de pesquisas quantitativas em um enquadramento teórico e/ou modelo conceitual *	3,00	3,3	1,1
20. Implementar vários procedimentos de amostragem probabilística *	3,00	2,6	1,2
21. Elaboração de textos científicos de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e / ou da APA (American Psychological Association) *	4,00	4,2	0,9
22. Aplicar métodos de investigação consistentes para identificar potenciais ameaças à confiabilidade e ao rigor em investigações qualitativas *	3,00	3,4	1,0
23. Identificar vários procedimentos de amostragem probabilísticas. *	3,00	2,7	1,2
24. Identificar consistências e incongruências entre os resultados de uma pesquisa e as descobertas de outras pesquisas publicadas em áreas de interesse *	3,50	3,4	1,0
25. Implementar procedimentos de coleta de dados qualitativos para maximizar a confiabilidade e o rigor *	4,00	3,5	1,0
26. Disseminar resultados de pesquisa qualitativa em forma de artigo publicado em um periódico especializado na sua área *	4,00	3,5	1,1
27. Identificar procedimentos de coleta de dados apropriados para investigações de pesquisas qualitativas *	4,00	3,5	1,0
28. Conhecer direitos autorais (ex: determinações autorais, ordem de autoria, pesquisa colaborativa com doutorandos) *	4,00	3,5	1,2
29. Reconhecer limitações de pesquisas empíricas *	4,00	3,7	1,0
30. Interpretar as propriedades de mensuração de um instrumento para identificar suas capacidades e limitações *	3,00	3,2	1,1
31. Construir textos científicos com o mínimo de erros sintáticos, gramaticais e ortográficos *	4,00	4,1	0,8

32. Entender pressupostos epistemológicos subjacentes aos métodos de pesquisa quantitativa *	3,00	3,1	1,2
33. Desenvolver um enquadramento teórico e/ou modelo conceitual para guiar uma investigação empírica *	4,00	3,6	0,9
34. identificar potenciais limitações em pesquisas empíricas *	4,00	3,6	0,9
35. Identificar teorias/modelos na literatura especializada para embasar o tema de uma pesquisa *	4,00	3,8	0,9
36. Entender pressupostos paradigmáticos e objetivos de pesquisa para diferentes abordagens de pesquisa qualitativas *	4,00	3,4	1,0
37. Identificar potenciais ameaças à confiabilidade e ao rigor em investigações qualitativas *	4,00	3,4	1,0
38. Sugerir temas para investigação que sejam significativos para a literatura especializada *	4,00	3,7	0,9
39. Apresentar resultados de pesquisa oralmente, de forma clara e precisa (ex: apresentar resultados de pesquisa em uma conferência especializada) *	4,00	4,0	0,9
40. Selecionar instrumentos de coleta de dados adequados às questões de pesquisa *	4,00	3,7	0,9
41. Conhecer padrões e práticas de ética em pesquisas envolvendo seres humanos *	4,00	3,4	1,1
42. Escrever uma seção de resultados claros e precisos para um texto científico *	4,00	3,8	0,9
43. Escrever textos científicos de forma clara, concisa e com argumentação articulada *	4,00	3,9	0,8
44. Localizar bibliografia relevante para fundamentar o desenvolvimento de uma pesquisa consistente *	4,00	4,1	0,8
45. Implementar vários procedimentos de amostragem não probabilística *	3,00	2,8	1,1
46. Desenvolver problemáticas / pressupostos / objetivos de pesquisas qualitativas consistentes e embasadas em literatura especializada *	4,00	3,6	1,0
47. Interpretar resultados qualitativos *	4,00	3,7	1,0
48. Demonstrar competência e adequabilidade cultural em pesquisas envolvendo seres humanos *	3,00	3,3	1,1
49. Identificar vários procedimentos de amostragem não probabilística *	3,00	2,8	1,1
50. Construir uma problemática de pesquisa qualitativa clara e concisa *	4,00	3,6	1,0
51. Apresentar posicionamentos em textos científicos com citações apropriadas para embasar tais alegações *	4,00	3,9	0,9
52. Desenvolver problemáticas / hipóteses / objetivos de pesquisas quantitativas consistentes embasados em literatura especializada *	4,00	3,4	1,1
53. Aplicar procedimentos de análise de dados qualitativos apropriados aos pressupostos identificados *	4,00	3,5	1,0
54. Construir um argumento de pesquisa racional baseado na literatura *	4,00	3,9	0,8
55. Investigação / Análise de Bibliografia *	5,00	4,3	0,9
56. Métodos de Amostragem em Pesquisa *	4,00	3,9	1,1
57. Processos de Pesquisa Qualitativa *	4,00	4,1	1,0
58. Processos de Pesquisa Quantitativa *	4,00	3,9	1,2
59. Ética em Pesquisa *	5,00	4,1	1,1
60. Disseminação de Pesquisa / Escrita Científica*	5,00	4,3	0,9

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Para os seis itens (Q55, Q56, Q57, Q58, Q59, Q60) onde os respondentes atribuíram a importância do PPG no desenvolvimento dos domínios de pesquisa propostos pela RCS, apenas dois domínios obtiveram médias abaixo de 4,0 (3,9): Q56. Métodos de Amostragem em Pesquisa e o Q58. Processos de Pesquisa Quantitativa, o que indica que os pós-graduandos atribuem uma menor participação dos PPGs no desenvolvimento destes dois domínios. Por outro lado, os domínios que obtiveram as maiores médias (4,3) Q55. Investigação / Análise de Bibliografia e Q60. Disseminação de Pesquisa / Escrita Científica, sendo assim, os pós-graduandos atribuem uma maior participação dos PPGs no desenvolvimento desses dois domínios, conforme Tabela 12.

Observando ainda os seis itens de atribuição de importância ao PPG no desenvolvimento dos domínios de pesquisa, a mediana dos Q55. Investigação / Análise de Bibliografia; Q59. Ética em Pesquisa; Q60. Disseminação de Pesquisa / Escrita Científica, indicam que 50% dos entrevistados, atribuíram o “5” como resposta, de acordo com a Tabela 12.

4.2.2 Teste de normalidade

Pelo teste de *Kolmogorov-Smirnov*, a hipótese de normalidade das variáveis, foi rejeitada para todas elas, portanto, nenhuma das 60 questões (54 da RCS e 6 dos Domínios de Pesquisa) seguem uma distribuição normal, conforme Tabela 13.

Tabela 13: Teste de *Kolmogorov-Smirnov*

Perguntas	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df	p-valor
1. Implementar padrões e práticas éticas em pesquisa	0,275	512	<0,001
2. Definir operacionalmente variáveis de interesse em uma pesquisa	0,228	512	<0,001

3. Identificar potenciais ameaças às validades interna e externa em investigações quantitativas	0,167	512	<0,001
4. Distinguir "relevância estatística" de "relevância prática" em resultados quantitativos	0,162	512	<0,001
5. Implementar padrões e práticas de ética ao trabalhar em uma equipe colaborativa de pesquisa	0,261	512	<0,001
6. Fundamentar problemas / pressupostos / objetivos de pesquisas qualitativas em um enquadramento teórico e/ou modelo conceitual	0,243	512	<0,001
7. Construir problemas e/ou hipóteses claros e concisos para pesquisas quantitativas	0,211	512	<0,001
8. Implementar procedimentos de coleta de dados quantitativos para reforçar a validade interna e externa	0,211	512	<0,001
9. Disseminar os resultados de suas pesquisas (ex.: dissertação, tese) em forma de artigo apresentado em uma conferência especializada na sua área.	0,254	512	<0,001
10. Identificar procedimentos de coleta de dados apropriados para pesquisas quantitativas *	0,199	512	<0,001
11. Conduzir uma investigação qualitativa rigorosa e consistente (ex. credibilidade, confiabilidade, rigor e fidedignidade) *	0,233	512	<0,001
12. Identificar procedimentos adequados de análise de dados qualitativos para problemas e/ou pressupostos de pesquisas identificados *	0,241	512	<0,001
13. Identificar o formato de pesquisa apropriado para responder a problemas e/ou pressupostos de pesquisas qualitativas *	0,235	512	<0,001
14. Interpretar dados / resultados qualitativos *	0,254	512	<0,001
15. Identificar as implicações relevantes de um artigo para a prática especializada *	0,260	512	<0,001
16. Conhecer padrões e práticas de ética em pesquisa (ex. fabricação, falsificação, plágio)	0,234	512	<0,001
17. Implementar padrões e práticas de ética em pesquisas que envolvem seres humanos *	0,239	512	<0,001
18. Reconhecer lacunas na literatura especializada *	0,230	512	<0,001
19. Fundamentar os problemas/hipóteses/objetivos de pesquisas quantitativas em um enquadramento teórico e/ou modelo conceitual *	0,221	512	<0,001
20. Implementar vários procedimentos de amostragem probabilística *	0,171	512	<0,001

21. Elaboração de textos científicos de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e / ou da APA (American Psychological Association) *	0,244	512	<0,001
22. Aplicar métodos de investigação consistentes para identificar potenciais ameaças à confiabilidade e ao rigor em investigações qualitativas *	0,207	512	<0,001
23. Identificar vários procedimentos de amostragem probabilísticas. *	0,165	512	<0,001
24. Identificar consistências e incongruências entre os resultados de uma pesquisa e a descobertas de outras pesquisas publicadas em áreas de interesse *	0,234	512	<0,001
25. Implementar procedimentos de coleta de dados qualitativos para maximizar a confiabilidade e o rigor *	0,237	512	<0,001
26. Disseminar resultados de pesquisa qualitativa em forma de artigo publicado em um periódico especializado na sua área *	0,245	512	<0,001
27. Identificar procedimentos de coleta de dados apropriados para investigações de pesquisas qualitativas *	0,247	512	<0,001
28. Conhecer direitos autorais (ex: determinações autorais, ordem de autoria, pesquisa colaborativa com doutorandos) *	0,216	512	<0,001
29. Reconhecer limitações de pesquisas empíricas *	0,265	512	<0,001
30. Interpretar as propriedades de mensuração de um instrumento para identificar suas capacidades e limitações *	0,186	512	<0,001
31. Construir textos científicos com o mínimo de erros sintáticos, gramaticais e ortográficos *	0,237	512	<0,001
32. Entender pressupostos epistemológicos subjacentes aos métodos de pesquisa quantitativa *	0,173	512	<0,001
33. Desenvolver um enquadramento teórico e/ou modelo conceitual para guiar uma investigação empírica *	0,250	512	<0,001
34. identificar potenciais limitações em pesquisas empíricas *	0,287	512	<0,001
35. Identificar teorias/modelos na literatura especializada para embasar o tema de uma pesquisa *	0,283	512	<0,001
36. Entender pressupostos paradigmáticos e objetivos de pesquisa para diferentes abordagens de pesquisa qualitativas *	0,250	512	<0,001
37. Identificar potenciais ameaças à confiabilidade e ao rigor em investigações qualitativas *	0,239	512	<0,001
38. Sugerir temas para investigação que sejam significativos para a literatura especializada *	0,277	512	<0,001

39. Apresentar resultados de pesquisa oralmente, de forma clara e precisa (ex: apresentar resultados de pesquisa em uma conferência especializada) *	0,260	512	<0,001
40. Selecionar instrumentos de coleta de dados adequados às questões de pesquisa *	0,282	512	<0,001
41. Conhecer padrões e práticas de ética em pesquisas envolvendo seres humanos *	0,224	512	<0,001
42. Escrever uma seção de resultados claros e precisos para um texto científico *	0,296	512	<0,001
43. Escrever textos científicos de forma clara, concisa e com argumentação articulada *	0,287	512	<0,001
44. Localizar bibliografia relevante para fundamentar o desenvolvimento de uma pesquisa consistente *	0,249	512	<0,001
45. Implementar vários procedimentos de amostragem não probabilística *	0,178	512	<0,001
46. Desenvolver problemáticas / pressupostos / objetivos de pesquisas qualitativas consistentes e embasadas em literatura especializada *	0,257	512	<0,001
47. Interpretar resultados qualitativos *	0,286	512	<0,001
48. Demonstrar competência e adequabilidade cultural em pesquisas envolvendo seres humanos *	0,212	512	<0,001
49. Identificar vários procedimentos de amostragem não probabilística *	0,189	512	<0,001
50. Construir uma problemática de pesquisa qualitativa clara e concisa *	0,258	512	<0,001
51. Apresentar posicionamentos em textos científicos com citações apropriadas para embasar tais alegações *	0,276	512	<0,001
52. Desenvolver problemáticas / hipóteses / objetivos de pesquisas quantitativas consistentes embasados em literatura especializada *	0,241	512	<0,001
53. Aplicar procedimentos de análise de dados qualitativos apropriados aos pressupostos identificados *	0,263	512	<0,001
54. Construir um argumento de pesquisa racional baseado na literatura *	0,291	512	<0,001
55. Investigação / Análise de Bibliografia *	0,303	512	<0,001
56. Métodos de Amostragem em Pesquisa *	0,214	512	<0,001
57. Processos de Pesquisa Qualitativa *	0,270	512	<0,001
58. Processos de Pesquisa Quantitativa *	0,256	512	<0,001
59. Ética em Pesquisa *	0,296	512	<0,001
60. Disseminação de Pesquisa / Escrita Científica*	0,321	512	<0,001

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

4.2.3 Análise da confiabilidade das escalas

A análise de *Alpha de Cronbach* é utilizada para medir, avaliar e confirmar a consistência interna das escalas. Para proceder com a análise é feita a interpretação do coeficiente, que em função do seu valor, revela se o índice de confiabilidade da escala é excelente, bom, razoável, fraco ou inaceitável, conforme Tabela 14.

Tabela 14: Índice de confiabilidade das escalas - *Alpha de Cronbach*

Alpha de Cronbach	Consistência
Superior a 0,9	Excelente
Entre 0,8 e 0,9	Bom
Entre 0,7 e 0,8	Razoável
Entre 0,6 e 0,7	Fraco
Inferior a 0,6	Inaceitável

Fonte: Hill & Hill 2002)

Conforme resultados da Tabela 15 todas as seções apresentaram uma confiabilidade de boa (alfa entre 0,8 e 0,9) à excelente (alfa > 0,9). Conclui-se, assim, que as dimensões revelam um bom indicador de consistência interna das escalas utilizadas e do modelo de medida proposto.

Tabela 15: Estatísticas de confiabilidade

Questões	Estatísticas de confiabilidade		
	Alfa de Cronbach	N de itens	Confiabilidade
Q1 a Q54	0,967	54	Excelente
Q55 a Q60	0,857	6	Bom

Fonte: Desenvolvido pela autora (2020)

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção serão analisados os resultados dos testes estatísticos realizados em função dos objetivos desta Tese. O delineamento desta seção, permitirá o falseamento ou a confirmação das cinco hipóteses de pesquisa e, por conseguinte, da declaração de Tese.

5.1 TESTE DE HIPÓTESES

O Teste de hipóteses é um procedimento ou um conjunto de procedimentos estatísticos para se calcular a probabilidade da diferença entre duas médias (dois percentuais) ser devida ao acaso. O teste de hipóteses é capaz de rejeitar ou não uma afirmação que representa uma igualdade acerca de uma população (SOUZA, 2016).

Moretin e Bussab (2017, p. 344) esclarecem que:

O objetivo do teste estatístico de hipóteses é, então, fornecer uma metodologia que nos permita verificar se os dados amostrais trazem evidências que apoiem ou não uma hipótese (estatística) formulada. [...] A ideia central deste procedimento é a de supor verdadeira a hipótese em questão e verificar se a amostra observada é 'verossímil' nessas condições.

As hipóteses propostas nesta tese foram aprioristicamente submetidas ao falseamento empírico. A partir de um conjunto de testes estatísticos serão apresentados nesta seção os resultados dos respectivos testes de hipóteses e a declaração de tese.

5.1.1 Teste da Hipótese 1: Os domínios de competências propostos pela RCS apresentam a mesma configuração quando aplicados aos pós-graduandos *stricto sensu* em Administração do Brasil

O objetivo desta seção é verificar se os domínios de competências propostos pela RCS apresentam a mesma configuração quando aplicados aos pós-graduandos *stricto sensu* em administração do Brasil.

A análise fatorial é uma técnica estatística exploratória que procura definir, em um estudo com muitas variáveis, conjuntos de variáveis altamente correlacionadas, conhecidos como fatores. Os fatores têm o objetivo de resumir as diversas variáveis em um conjunto menor de dimensões com uma perda mínima de informação. Cada linha representa uma variável e cada uma das colunas é um dos fatores (HAIR et all, 2005)

Os valores dispostos nas colunas representam as cargas fatoriais, isto é, a correlação de cada variável com cada fator. Estas variáveis possuem a maior carga nesta coluna, portanto fazem parte do fator representado por esta coluna. Na matriz rotacionada as variáveis pertencentes a cada fator são apresentadas em ordem, facilitando a identificação. Para o presente estudo, foi realizada a análise fatorial para as questões de 1 à 54.

No teste KMO quanto mais próximo de 1 o seu valor, mais adequada é a utilização da técnica, portanto, os resultados se mostraram adequados ao problema, visto que os resultados do KMO foram maiores que 0,9.

Friel (2009) sugere a seguinte escala para interpretar o valor da estatística KMO:

- Entre 0,90 e 1: excelente.
- Entre 0,80 e 0,89: bom.
- Entre 0,70 e 0,79: mediano.
- Entre 0,60 e 0,69: medíocre.
- Entre 0,50 e 0,59: ruim.
- Entre 0 e 0,49: inadequado.

Pallant (2007) sugere 0,60 como um limite razoável. Hair et al. (2005) sugerem 0,50 como patamar aceitável.

O teste de esfericidade de Bartlett avalia se a análise fatorial é adequada ao problema. Em outras palavras, deve-se verificar se existe correlação suficientemente forte para que a análise fatorial possa ser aplicada.

Hipóteses

- H0: a matriz de correlação é uma matriz identidade, não há correlação suficiente entre as variáveis. Análise não é adequada;
- H1: a análise é adequada, existe correlação.

Como os p-valor é menor 0,05, rejeitamos H0, admitindo que a análise é adequada.

Conforme a tabela 16, o teste de KMO mostrou que todas as seções apresentaram resultado excelente sendo, portanto, adequadas ao problema e o teste de esfericidade de Bartlett também mostrou que a análise é adequada (p-valores <0,001).

Tabela 16: Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		0,959
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	21233,701
	gl	1431
	p-valor	<0,001

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

De acordo com a análise fatorial exploratória apresentada na tabela 17, foram encontrados 4 componentes (qualitativo, quantitativo, teórico e ético). Esta matriz indica quais variáveis pertencem a cada fator. Observe-se que cada linha representa uma variável e cada uma das colunas é um dos fatores. Os valores dispostos nas colunas representam as cargas

fatoriais, isto é, a correlação de cada variável com cada fator. Estas variáveis possuem a maior carga nesta coluna, portanto fazem parte do fator representado por esta coluna.

Tabela 17: Análise fatorial exploratória

Perguntas	Componente			
	Qualitativo	Quantitativo	Teórico	Ético
27. Identificar procedimentos de coleta de dados apropriados para investigações de pesquisas qualitativas *	0,809	0,037	0,246	0,193
13. Identificar o formato de pesquisa apropriado para responder a problemas e/ou pressupostos de pesquisas qualitativas *	0,808	0,037	0,194	0,120
14. Interpretar dados / resultados qualitativos *	0,795	-0,017	0,152	0,079
47. Interpretar resultados qualitativos *	0,793	-0,022	0,197	0,078
50. Construir uma problemática de pesquisa qualitativa clara e concisa *	0,767	0,015	0,291	0,182
53. Aplicar procedimentos de análise de dados qualitativos apropriados aos pressupostos identificados *	0,764	0,093	0,291	0,167
25. Implementar procedimentos de coleta de dados qualitativos para maximizar a confiabilidade e o rigor *	0,749	0,085	0,231	0,215
37. Identificar potenciais ameaças à confiabilidade e ao rigor em investigações qualitativas *	0,744	0,084	0,276	0,222
12. Identificar procedimentos adequados de análise de dados qualitativos para problemas e/ou pressupostos de pesquisas identificados *	0,739	0,043	0,145	0,202
36. Entender pressupostos paradigmáticos e objetivos de pesquisa para diferentes abordagens de pesquisa qualitativas *	0,713	0,147	0,265	0,106
11. Conduzir uma investigação qualitativa rigorosa e consistente (ex. credibilidade, confiabilidade, rigor e fidedignidade) *	0,706	0,022	0,145	0,185
26. Disseminar resultados de pesquisa qualitativa em forma de artigo publicado em um periódico especializado na sua área *	0,697	-0,012	0,277	0,110
46. Desenvolver problemáticas / pressupostos / objetivos de pesquisas qualitativas consistentes e embasadas em literatura especializada *	0,667	0,120	0,385	0,112
22. Aplicar métodos de investigação consistentes para identificar potenciais ameaças à confiabilidade e ao rigor em investigações qualitativas *	0,661	0,174	0,253	0,304
6. Fundamentar problemas / pressupostos / objetivos de pesquisas qualitativas em um enquadramento teórico e/ou modelo conceitual	0,654	0,101	0,292	0,109
15. Identificar as implicações relevantes de um artigo para a prática especializada *	0,396	0,274	0,395	0,110

20. Implementar vários procedimentos de amostragem probabilística *	-0,081	0,851	0,066	0,131
23. Identificar vários procedimentos de amostragem probabilísticas. *	-0,044	0,842	0,059	0,146
8. Implementar procedimentos de coleta de dados quantitativos para reforçar a validade interna e externa	-0,025	0,812	0,098	0,058
10. Identificar procedimentos de coleta de dados apropriados para pesquisas quantitativas *	-0,028	0,773	0,206	0,101
4. Distinguir "relevância estatística" de "relevância prática" em resultados quantitativos	-0,063	0,766	0,188	0,073
3. Identificar potenciais ameaças às validades interna e externa em investigações quantitativas	0,068	0,731	0,101	0,118
19. Fundamentar os problemas/hipóteses/objetivos de pesquisas quantitativas em um enquadramento teórico e/ou modelo conceitual *	0,136	0,727	0,265	-0,006
7. Construir problemas e/ou hipóteses claros e concisos para pesquisas quantitativas	0,037	0,723	0,235	0,011
52. Desenvolver problemáticas / hipóteses / objetivos de pesquisas quantitativas consistentes embasados em literatura especializada *	0,079	0,709	0,284	-0,040
45. Implementar vários procedimentos de amostragem não probabilística *	0,087	0,697	0,108	0,236
49. Identificar vários procedimentos de amostragem não probabilística *	0,167	0,684	0,080	0,292
30. Interpretar as propriedades de mensuração de um instrumento para identificar suas capacidades e limitações *	0,104	0,658	0,237	0,155
32. Entender pressupostos epistemológicos subjacentes aos métodos de pesquisa quantitativa *	0,181	0,628	0,220	0,052
2. Definir operacionalmente variáveis de interesse em uma pesquisa	0,184	0,544	0,405	0,182
43. Escrever textos científicos de forma clara, concisa e com argumentação articulada *	0,263	0,116	0,731	0,115
51. Apresentar posicionamentos em textos científicos com citações apropriadas para embasar tais alegações *	0,376	0,138	0,649	0,170
35. Identificar teorias/modelos na literatura especializada para embasar o tema de uma pesquisa *	0,317	0,283	0,642	0,068
42. Escrever uma seção de resultados claros e precisos para um texto científico *	0,280	0,228	0,622	0,242
54. Construir um argumento de pesquisa racional baseado na literatura *	0,340	0,257	0,621	0,130
44. Localizar bibliografia relevante para fundamentar o desenvolvimento de uma pesquisa consistente *	0,210	0,232	0,620	0,077
38. Sugerir temas para investigação que sejam significativos para a literatura especializada *	0,318	0,222	0,607	0,131

21. Elaboração de textos científicos de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e / ou da APA (American Psychological Association) *	0,203	0,103	0,601	0,205
34. identificar potenciais limitações em pesquisas empíricas *	0,259	0,386	0,599	0,163
29. Reconhecer limitações de pesquisas empíricas *	0,246	0,407	0,550	0,197
31. Construir textos científicos com o mínimo de erros sintáticos, gramaticais e ortográficos *	0,179	0,052	0,542	0,021
39. Apresentar resultados de pesquisa oralmente, de forma clara e precisa (ex: apresentar resultados de pesquisa em uma conferência especializada) *	0,137	0,177	0,494	0,282
24. Identificar consistências e incongruências entre os resultados de uma pesquisa e as descobertas de outras pesquisas publicadas em áreas de interesse *	0,260	0,449	0,491	0,078
18. Reconhecer lacunas na literatura especializada *	0,333	0,333	0,483	0,086
9. Disseminar os resultados de suas pesquisas (ex.: dissertação, tese) em forma de artigo apresentado em uma conferência especializada na sua área.	0,341	0,222	0,480	0,075
33. Desenvolver um enquadramento teórico e/ou modelo conceitual para guiar uma investigação empírica *	0,385	0,401	0,477	0,064
40. Selecionar instrumentos de coleta de dados adequados às questões de pesquisa *	0,344	0,398	0,464	0,192
41. Conhecer padrões e práticas de ética em pesquisas envolvendo seres humanos *	0,276	0,124	0,119	0,788
17. Implementar padrões e práticas de ética em pesquisas que envolvem seres humanos *	0,267	0,164	0,096	0,779
5. Implementar padrões e práticas de ética ao trabalhar em uma equipe colaborativa de pesquisa	0,185	0,166	0,216	0,696
48. Demonstrar competência e adequabilidade cultural em pesquisas envolvendo seres humanos *	0,407	0,157	0,143	0,669
1. Implementar padrões e práticas éticas em pesquisa	0,215	0,180	0,248	0,641
16. Conhecer padrões e práticas de ética em pesquisa (ex. fabricação, falsificação, plágio)	0,208	0,209	0,431	0,487
28. Conhecer direitos autorais (ex: determinações autorais, ordem de autoria, pesquisa colaborativa com doutorandos) *	0,291	0,255	0,289	0,410

Método de Extração: Análise de Componente Principal. Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser. Rotação convergida em 3 iterações.

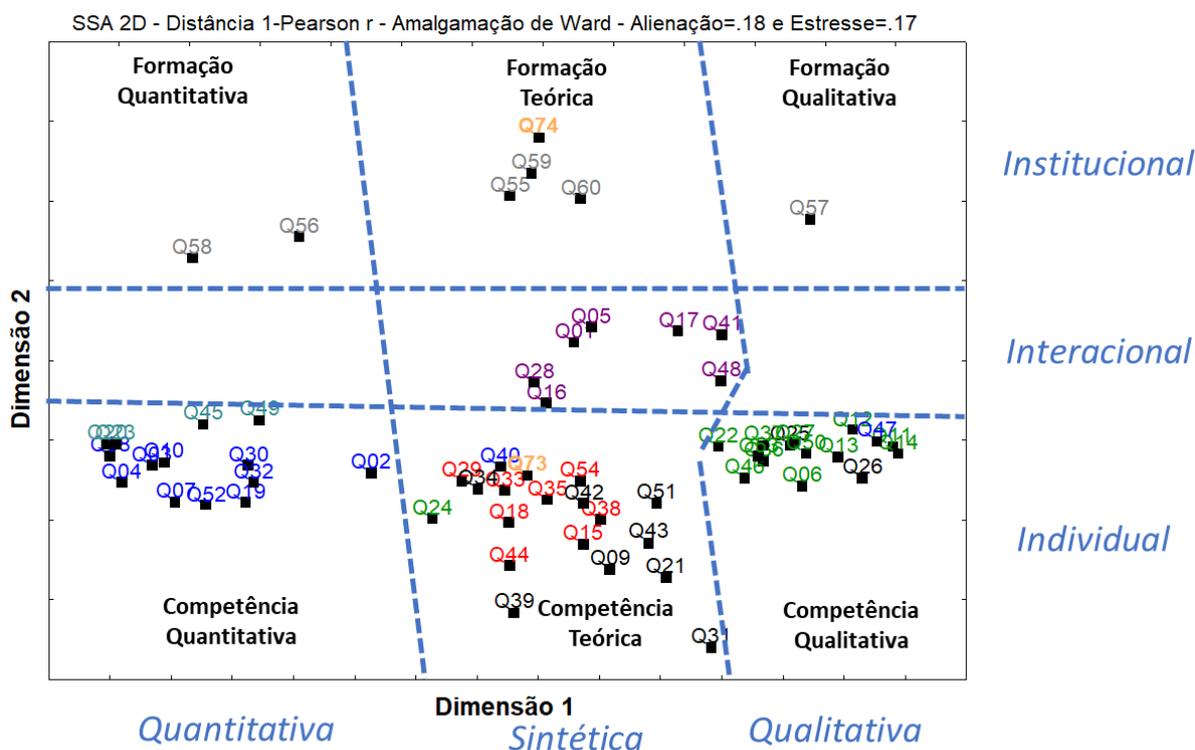
Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A SSA objetiva a decomposição da série de interesse em diversas componentes aditivas que, frequentemente, podem ser interpretados como componentes de tendência, várias componentes oscilatórias (que podem apresentar diferentes amplitudes), e componentes "ruído" (GOLYANDINA et al., 2001).

A SSA não se baseia em uma função definida *a priori*. A técnica básica da SSA compreende duas fases complementares: a decomposição e a reconstrução, os quais incluem duas etapas separadas. Na primeira fase, a decomposição da série e, na segunda fase, a reconstrução da série original e a utilização da série reconstruída (que é sem ruído) para a previsão dos novos pontos de dados, em uma terceira fase que pode ser denominada de fase de previsão (GOLYANDINA et al., 2001).

O diagrama da figura 6 apresenta a SSA em 2D, com a utilização do Método de Ward, que tende a ser o preferido em muitas análises científicas, tendo em vista a sua eficiência computacional e a sua tendência a criar agrupamentos menores (SOUZA, 2016). No diagrama, observa-se a interligação entre conjuntos das variáveis Q1 a Q54 (RCS) (SWANK; LAMBIE, 2018), Q55 a Q60 (Formação dos domínios) (SWANK; LAMBIE, 2016), Q73 (Competência Geral), Q74 (Formação Geral) com um alinhamento em três conjuntos na vertical, admitindo-se serem conjuntos de variáveis relacionadas aos domínios Quantitativos, Teóricos e Qualitativos e em três conjuntos na horizontal, admitindo-se estarem relacionados aos âmbitos individual, interacional e institucional, distribuindo-se ainda, em sete grupos menores.

Figura 7: SSA domínios de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Na escala original (RCS, 2018), Swank e Lambie (2016) propõem que as variáveis se agrupam em seis domínios de competências (seis subescalas) conforme a distribuição visualizada no quadro 16.

Quadro 16: Domínios de pesquisa da RCS

INVESTIGAÇÃO/ANÁLISE DA LITERATURA (8 itens)	Itens: 15, 18, 29, 33, 35, 38, 44, 54
MÉTODOS DE AMOSTRAGEM EM PESQUISA (4 itens)	Itens: 20, 23, 45, 49
PROCESSOS DE PESQUISA QUALITATIVA (13 itens)	Itens: 6, 11, 12, 13, 14, 22, 25, 27, 36, 37, 46, 50, 53
PROCESSOS DE PESQUISA QUANTITATIVA (12 itens)	Itens: 2, 3, 4, 7, 8, 10, 19, 30, 32, 40, 47, 52
ÉTICA EM PESQUISA (7 itens)	Itens: 1, 5, 16, 17, 28, 41, 48
DISSEMINAÇÃO ESCRITA CIENTÍFICA (10 itens)	Itens: 9, 21, 24, 26, 31, 34, 39, 42, 43, 51

Fonte: Traduzido e adaptado de Swank e Lambie (2018)

O resultado da análise fatorial exploratória da Tabela 17 coaduna com o resultado da SSA da figura 6, apresentando uma configuração de quatro domínios de competências para a Escala de Competências de Pesquisa (ECP), diferentemente da Research Competencies Scale que, na proposta apresentada por Swank e Lambie (2018), se configura em seis domínios.

Quadro 17: Domínios de competências com sinalização das diferenças entre a RCS e a ECP

Competências Teóricas	Itens: 9, 21, 24, 26 , 31, 34, 39, 40 , 42, 43, 51, 15, 18, 29, 33, 35, 38, 44, 54
Competências Éticas	Itens: 1, 5, 16, 17, 28, 41, 48
Competências Quantitativas	Itens: 2, 3, 4, 7, 8, 10, 19, 20, 23, 30, 32, 40 , 46, 47 , 49, 52
Competências Qualitativas	Itens: 6, 11, 12, 13, 14, 22, 25, 26 , 27, 36, 37, 46, 47 , 50, 53

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

De acordo com os testes realizados as variáveis da Escala de Competências de Pesquisa (ECP), versão traduzida e adaptada da Research Competentes Scale (RCS) (2018) se configuram em 4 domínios, quando aplicadas aos pós-graduandos *stricto sensu* em administração do Brasil e não em seis, conforme a RCS. Os domínios da Escala de Competências de Pesquisa (ECP) serão denominados de: Competências Quantitativas, Competências Qualitativas, Competências Éticas e Competências Teóricas.

Os itens do domínio Competências em Ética da ECP são equivalentes aos itens do domínio de "ética em pesquisa" da RCS: 1, 5, 16, 17, 28, 41, 48 e se agruparam na parte central do diagrama da SSA.

Os itens 20, 23, 46 e 49, que se configuram como domínio de "Métodos de Amostragem em Pesquisa" na RCS, se agruparam aos itens 2, 3, 4, 7, 8, 10, 19, 30, 32, 52 que se configuram como o domínio de "Processos de Pesquisa Quantitativa" na RCS. Do domínio de "Processos de Pesquisa Quantitativa" da RCS apenas os itens Q40 e Q47 não se agrupam nesta nova

configuração. Os itens 2, 3, 4, 7, 8, 10, 19, 20, 23, 30, 32, 46, 49, 52 passam a compor o domínio "Competências Quantitativas" da ECP e se agruparam no campo inferior esquerdo da SSA.

Os itens do domínio "Processos de Pesquisa Qualitativa" da RCS 6, 11, 12, 13, 14, 22, 25, 27, 36, 37, 46, 50, 53 foram mantidos em um conjunto, incorporando os itens 26 e 47, dos domínios da RCS "Disseminação Da Pesquisa/Escrita Científica" e "Processos de Pesquisa Quantitativa" respectivamente. Os itens 6, 11, 12, 13, 14, 22, 25, 26, 27, 36, 37, 46, 47, 50, 53 passam a integrar o domínio "Competências Qualitativas" da ECP. Os itens se agruparam no canto inferior direito da SSA.

Dentro da cultura científica do Brasil a Q40 "Selecionar instrumentos de coleta de dados adequados às questões de pesquisa" se associou mais ao domínio da ECP referente à "Competência Teórica", que integrou os domínios "investigação/análise da literatura" e "disseminação da pesquisa/escrita científica" da RCS. Por outro lado, a Q26 que integrava o domínio "Disseminação Da Pesquisa/Escrita Científica" se relacionou mais ao domínio de "Competência Qualitativa". Os itens 9, 21, 24, 31, 34, 39, 40, 42, 43, 51, 15, 18, 29, 33, 35, 38, 44, 54 passam a compor o domínio "Competências Teóricas". Os itens se agruparam na parte central inferior da SSA.

Deste modo os domínios de competências propostos pela ECP apresentam a configuração do quadro 18 quando aplicados aos pós-graduandos *stricto sensu* em administração do Brasil.

Quadro 18: Domínios de competências da ECP

Competências Teóricas	Itens: 9, 21, 24, 31, 34, 39, 40, 42, 43, 51, 15, 18, 29, 33, 35, 38, 44, 54
Competências Éticas	Itens: 1, 5, 16, 17, 28, 41, 48
Competências Quantitativas	Itens: 2, 3, 4, 7, 8, 10, 19, 20, 23, 30, 32, 46, 49, 52
Competências Qualitativas	Itens: 6, 11, 12, 13, 14, 22, 25, 26, 27, 36, 37, 46, 47, 50, 53

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

De acordo com a SSA disposta na Figura 7 além da contribuição que corrobora com os resultados da Análise Fatorial apresentada na Tabela 17, propondo quatro domínios de competências, outros agrupamentos e alinhamentos das variáveis demonstram resultados interessantes. A SSA demonstra um alinhamento entre as competências quantitativa, teórica e qualitativa, a competência ética emerge ao centro do diagrama e o conjunto de itens relativos à formação: formação quantitativa, formação qualitativa e formação teórica, aparecem em alinhamento horizontal na parte superior do diagrama. Estes alinhamentos horizontais, parecem ter agrupado as variáveis em função de dimensões analíticas peculiares:

- individual: competências quantitativa, teórica e qualitativa
- interacional: competência ética
- institucional: formação quantitativa, formação qualitativa e formação teórica

Neste sentido Menezes (2001), Ramos (2001) e Paiva (2007) argumentam que o trabalho do professor do ensino superior requer o desenvolvimento de um sistema profissional centrado em competências, harmonizando projetos individuais, institucionais e sociais. As competências quantitativas, qualitativas e teóricas remetem ao desempenho individual do pesquisador. Por outro lado, as competências éticas remetem à interação do pesquisador com o *locus* científico no qual esteja circunscrito, levando em consideração a comunidade e a cultura científica como condicionantes do desenvolvimento e da avaliação destas competências. A formação quantitativa, a formação qualitativa e a formação teórica, estão alinhadas à dimensão institucional, tendo em vista que, nestes itens é mensurado o valor agregado pela instituição às competências de pesquisa desenvolvidas.

Em análise ao alinhamento na vertical, nota-se um alinhamento entre formação quantitativa (quantitativa + amostragem) e a competência quantitativa (quantitativa + amostragem); entre a formação qualitativa e a competência qualitativa; e um alinhamento entre

a formação teórica (Investigação bibliográfica + Disseminação de Pesquisa + Ética) e as competências teórica (Investigação bibliográfica + Disseminação de Pesquisa) e ética, o que leva à compreensão de uma dimensão de competências sintéticas.

Em função dos resultados dos testes de hipótese, **a H1 é refutada**: Os domínios de competências propostos pela RCS apresentam a mesma configuração quando aplicados aos pós-graduandos *stricto sensu* em administração do Brasil. A H1 é refutada tendo em vista que os seis domínios de competências propostos pela RCS não se configuram da mesma forma quando aplicados aos pós-graduandos *stricto sensu* em administração do Brasil. Quando aplicados aos pós-graduandos *stricto sensu* em administração do Brasil, as competências de pesquisa se configuram em quatro domínios de competências: Competências quantitativas, competências qualitativas, competências teóricas e competências éticas.

5.1.2 Teste da Hipótese 2: A formação em programas de pós-graduação *stricto sensu* é importante no desenvolvimento das competências de pesquisa

O objetivo desta seção é identificar a importância do programa de pós-graduação *stricto sensu* no desenvolvimento das competências de pesquisa.

Assumindo, após os testes realizados para confirmação da hipótese 1 na seção anterior, a nova configuração de domínios de competências de pesquisa que se mostrou adequada à realidade dos respondentes deste estudo, onde se verificam 4 e não 6 domínios como no modelo original proposto por Swank e Lambie (2016) temos que o domínio de processos de pesquisa quantitativa aparece em consonância com o domínio de amostragem. Assim, o domínio resultando dessa junção passará aqui a ser chamado de domínio de competências quantitativas. Por sua vez, também percebendo na realidade local um agrupamento dos domínios de investigação científica e de disseminação/redação, estes aqui serão aqui alocados sob o mesmo domínio ora denominado de domínio de competências teóricas. Os domínios de processos de

pesquisas qualitativos e de ética em pesquisa, se comportaram para a realidade brasileira qual sugerido pelo modelo original e aqui, passarão a ser denominados respectivamente de domínio de competências qualitativas e domínio de competências éticas.

Assim sendo, para testar a hipótese 2 já foi utilizada essa nova configuração e foi realizado um teste de correlação entre os 4 domínios de competências observados nos resultados da pesquisa de levantamento, distinguindo-se mestrandos de doutorandos a fim de verificar a importância do nível de formação do pós-graduando.

Pela tabela 18 é possível verificar que as únicas correlações que se mostraram significantes dizem respeito às ora denominadas capacidades teóricas e quantitativas, mas apenas para alunos no nível de doutoramento. O resultado parece estar alinhado com o sistema de estruturação brasileira conforme foi descrito nas seções da fundamentação teórica que tratavam do histórico da implantação dos programas do pós-graduação no Brasil que, tradicionalmente, desde então, passaram a vincular a possibilidade de se cursar o doutorado apenas tendo o aluno um período formativo em curso de nível de mestrado. Assim, as capacidades são desenvolvidas com o tempo de formação do pós-graduando e com o nível de exigência acadêmica relativamente maior do doutorado em relação ao mestrado. Contudo, verifica-se que, mesmo para os doutorandos, não foi percebida correlação significativa com os domínios de competências éticas e de competências qualitativas.

Tabela 18: Correlação de Spearman entre as competências e o tempo no programa segundo o nível do curso.

Competência	Mestrandos (n=250)		Doutorandos (n=262)	
	Rho	p	Rho	p
Quantitativa	0.09	0.13	0.18	<.01
Qualitativa	0.04	0.52	0.09	0.13
Ética	0.06	0.38	0.00	0.98
Teórica	0.07	0.29	0.23	<.01

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Para as primeiras parece ser sustentável afirmar que - por estarem as competências éticas alocadas em um campo transacional entre as esferas individuais e institucionais, sendo estas competências fortemente regulamentada pela CAPES em quaisquer níveis conforme já foi mencionado neste trabalho - acabam por não possuírem uma relação direta entre estas e o nível de formação do pós-graduado.

Por sua vez é interessante observar que as competências qualitativas não apresentam relações mais próximas com esse período formativo, talvez pela natureza da área de Administração que historicamente se desenvolveu dentro de uma linha paradigmática mais positivista, e cujos meios de avaliação de qualidade dos programas seguem pressupostos alinhados com tais paradigmas.

A Tabela 19 apresenta ainda a uma comparação entre mestrandos e doutorandos quanto à avaliação da percepção desses mesmos alunos quanto ao valor agregado pelo programa ao desenvolvimento de suas competências. Verifica-se que nesse caso não existe significância estatística para nenhuma das competências, de modo que outras variáveis não compreendidas pelo modelo acabam por incidir na avaliação de valor dos pós-graduandos em relação aos seus programas.

Tabela 19: Comparação entre mestrandos e doutorandos quanto à avaliação do valor agregado pelo programa às suas competências.

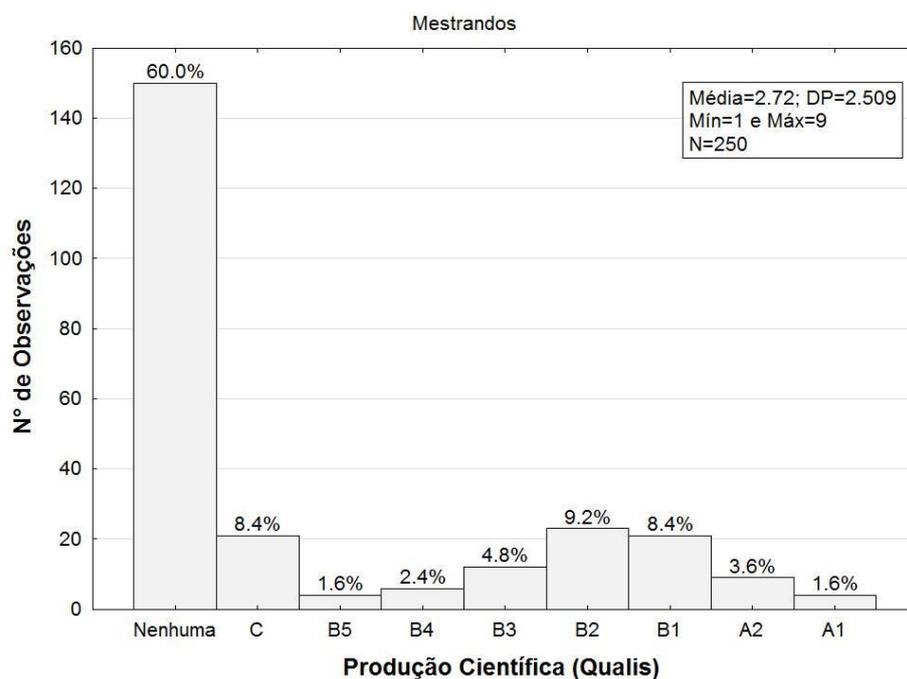
Competência	Mestrandos (n=250)		Doutorandos (n=262)		Teste Mann-Whitney U (p)
	Média	DP	Média	DP	
Quantitativa	2.87	1.072	2.97	1.063	0.21
Teórica	3.25	0.795	3.25	0.831	0.95
Qualitativa	3.13	0.991	3.15	1.026	0.78

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Os gráficos 4 e 5 que apresentam a distribuição das publicações de maiores níveis qualis, respectivamente, de mestrandos e doutorandos se apresenta como bem elucidativa quanto ao incremento substancial que se observa no nível de produção científica quando postos, lado a

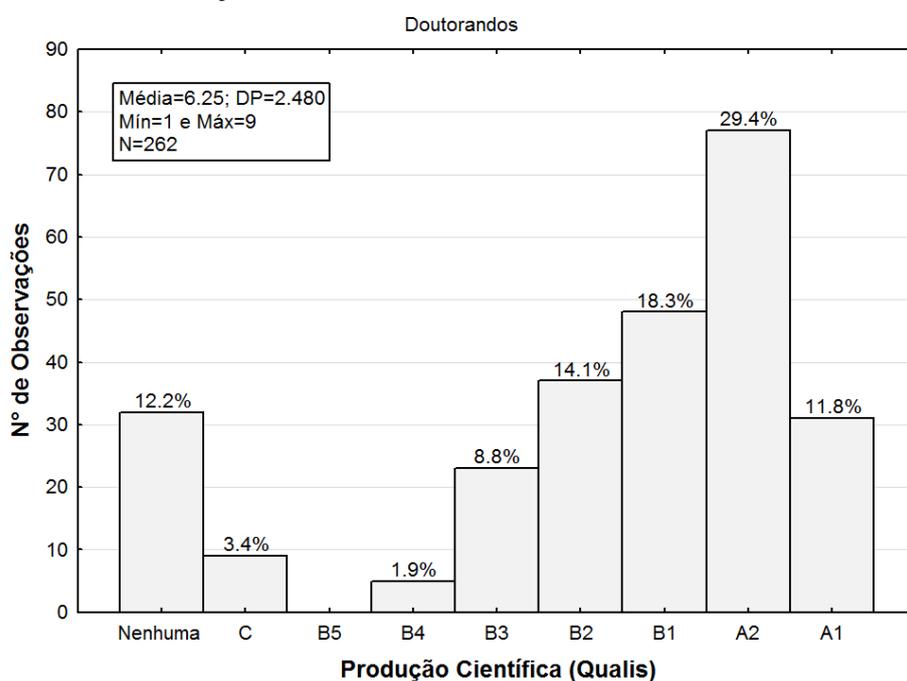
lado, pra cada um dos níveis de pós-graduação; verifica-se que o percentual de pós-graduandos que nunca publicou é cinco vezes menor entre os doutorandos.

Gráfico 4: Produção científica dos mestrandos



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

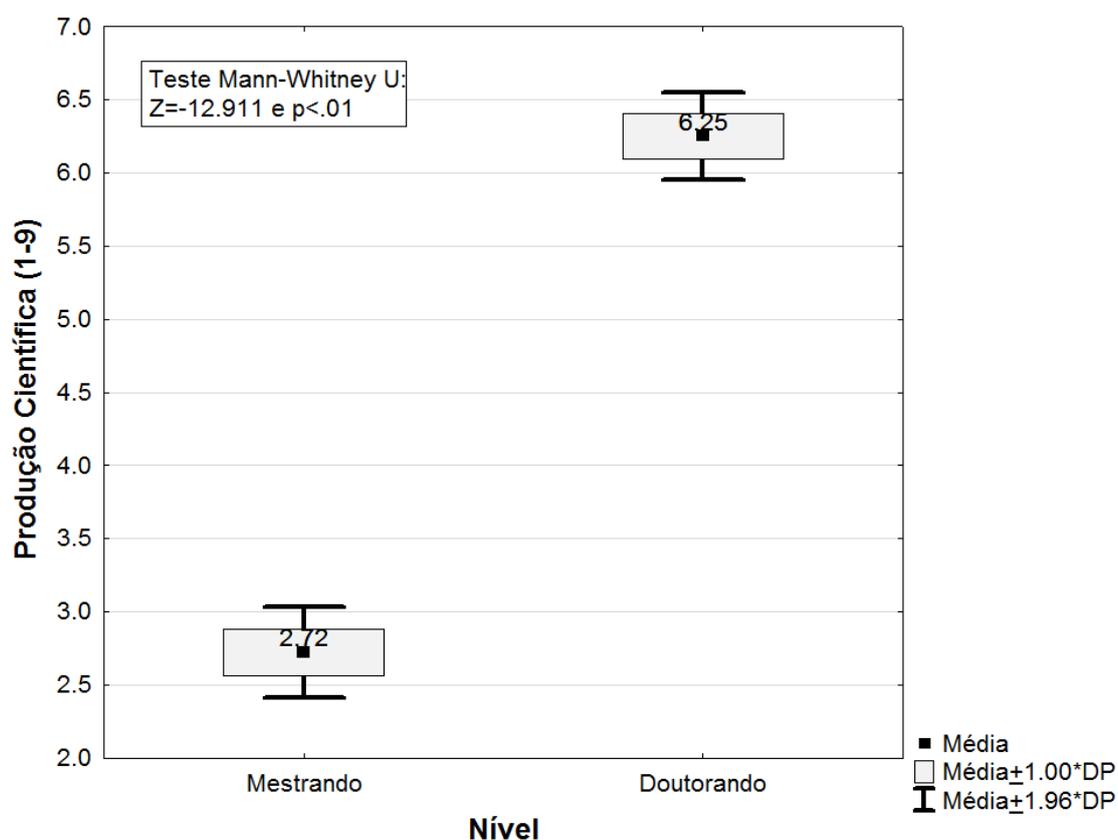
Gráfico 5: Produção científica dos doutorandos



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O gráfico 6 vem a corroborar com as informações observadas nos gráficos A e B, apresentando uma forma de visualização comparativa que permite evidenciar claramente que o tempo de formação exerce uma considerável influência no nível de qualidade da produção científica relatada pelos respondentes. As médias entre ambos os estratos foram consideradas significativas estatisticamente com $p < 0,01$ no Teste Mann-Whitney, de modo que as médias de 2,72 e 6,25 (de 7 pontos possíveis), respectivamente para mestrandos e doutorandos, permite sustentar, em conjunto com as demais análises desta seção, a hipótese 2 de que a formação, em especial o tempo desta formação, em programas de pós-graduação *stricto sensu*, dentro de uma formação continuada, é importante no desenvolvimento das competências de pesquisa.

Gráfico 6: Teste Mann-Whitney U: produção científica



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

5.1.3 Teste da Hipótese 3: Os pós-graduandos *stricto sensu* em administração apresentam diferentes níveis de competências entre os diferentes domínios de pesquisa

O objetivo desta seção é analisar os níveis de competência dos pós-graduandos *stricto sensu* em administração entre os diferentes domínios de pesquisa da RSC.

Inicialmente medidas, todas as diferenças entre as Competências de pesquisa foram estatisticamente significativas para 5% no Teste de Wilcoxon. Todas as diferenças entre Mestrandos e Doutorandos foram estatisticamente significativas para 5% no Teste Mann-Whitney U.

Feita esta anotação, é interessante analisar os gráficos 7 e 8 em conjunto. Pode-se verificar que as competências de cada domínio foram percebidas como sendo diferentes, contudo, tanto para mestrandos quanto para doutorandos, percebem-se o mesmo *ranking* de distribuição, de modo que as competências que obtiveram as médias mais elevadas em ambos os estratos foram as teóricas. Na sequência tem-se as competências éticas, seguida pelas competências qualitativas. Em último lugar no nível de competências de pesquisa autodeclaradas pelos respondentes estão as associadas ao fazer pesquisa de natureza quantitativa.

Gráfico 7: Grau de formação das competências dos mestrandos

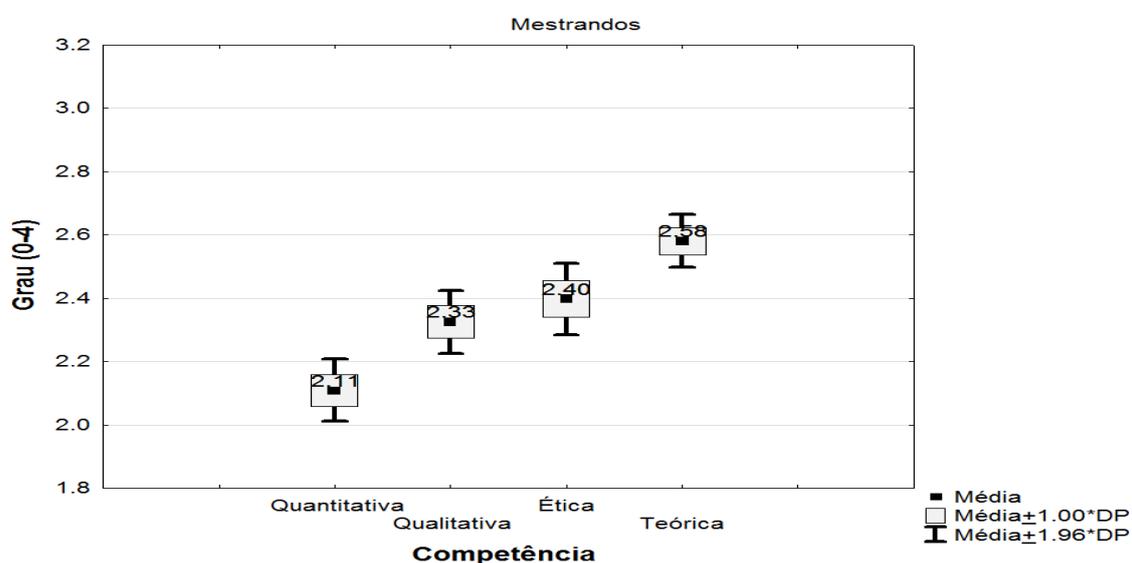
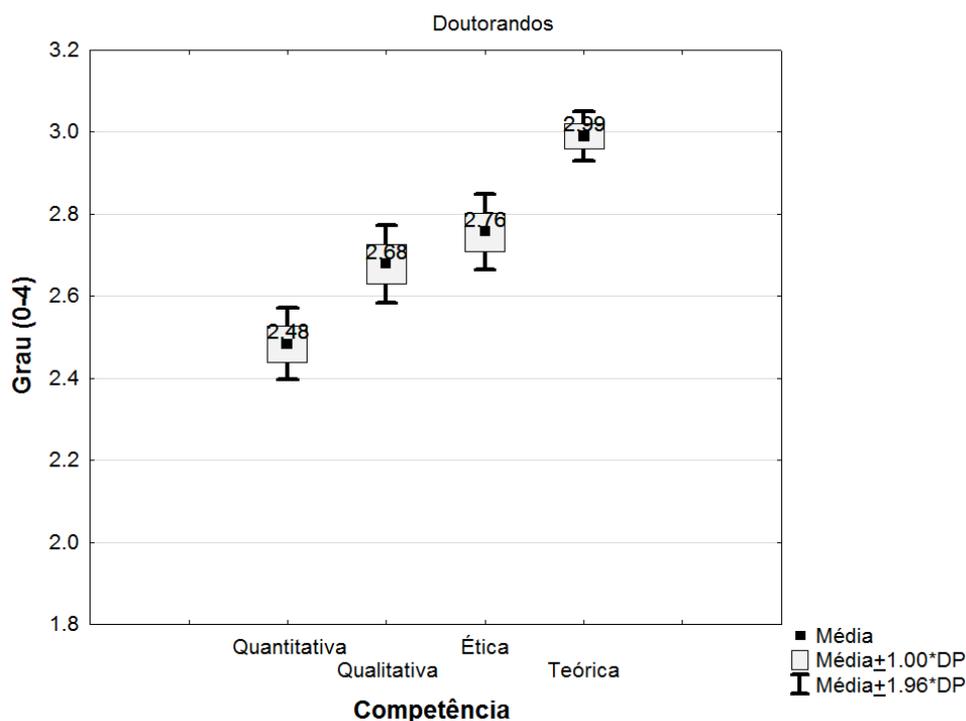


Gráfico 8: Grau de formação das competências dos doutorandos



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

É notório que, mesmo havendo algum incremento nas médias percebidas quanto aos diferentes domínios de competência ao se passar de mestrando para doutorando (o que, inclusive reforça a hipótese 2 detalhada na seção anterior), não ocorrem mudanças na lógica do desenvolvimento de competências, verificando-se tais diferenças de nível.

A análise, na próxima seção, da hipótese 4 vai tornar essa constatação ainda mais preocupante, pois será demonstrado que dentre os 4 domínios de competência de pesquisa para a realidade local, apenas as competências quantitativas vão se mostrar explicativas para uma produção científica de maior qualidade. É preciso pois, que os programas de pós-graduação da área revejam suas estratégias de ação quanto à formação das competências de pesquisa de seus alunos, haja vista o evidente desequilíbrio entre os diferentes domínios de pesquisa.

Desta forma, os dados aqui destacados dão suporte e confirmam a hipótese 3, objeto de destaque dessa seção, já que se verifica que os pós-graduandos stricto sensu em

administração apresentam diferentes níveis de competências entre os diferentes domínios de competências de pesquisa identificados na teoria.

5.1.4 Teste da Hipótese 4: Existe uma relação positiva entre as competências de pesquisa e a qualidade das publicações relatadas

O objetivo desta seção é avaliar a relação existente entre as competências de pesquisa e a qualidade das publicações declaradas

Para o teste desta hipótese optou-se por realizar o Teste de Correlação de *Spearman* e uma análise de Regressão Linear Múltipla da Produção Científica. Apesar das variáveis individualmente não se apresentarem distribuídas normalmente, curiosamente, quando analisadas em conjunto, verificou-se a existência de resíduos gaussianos, médias estatisticamente independentes nos resultados e critérios de homoscedasticidade, o que permitiu que fosse utilizada com significância estatística a regressão linear múltipla da produção científica ora aqui detalhada nas Tabelas 21 e 22.

Para identificar se existe correlação positiva entre as competências de pesquisa, variáveis independentes, e a qualidade das publicações declaradas, variável dependente, foi realizado o Teste de Correlação de *Spearman*. Os resultados deste Teste estão clarificados na Tabela 20, e demonstram que quanto maior a competência nos domínios qualitativo, quantitativo e teórico, maior o *Qualis* da Produção Científica. (p-valores <0,05 e coeficiente de correlação positivo).

Tabela 20: Teste de correlação de Spearman: competências vs produção

	QUALITATIVO	QUANTITATIVO	TEÓRICO	ÉTICO
Rho	0,162	0,282	0,25	0,039
p-valor*	<0,001	<0,001	<0,001	0,379

*teste de correlação de Spearman

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Na tabela 21 é apresentado o resultado da regressão realizada e na sequência a tabela 21, utilizando-se do artifício da backward *stepwise*, onde as variáveis menos significantes são excluídas uma a uma do modelo até se chegar ao menor número de variáveis com poder explicativo sobre o fenômeno, aqui no caso, a produção científica relatada pelos respondentes.

Tabela 21: Resultado da regressão linear múltipla da produção científica.

R Múltiplo=.69; R2 Ajustado=.44; p<.01		
Variável	Beta	p
Ser Homem	0.046	0.18
Idade	-0.107	0.01
Tempo no Programa	0.211	<.01
Ser Doutorando	0.472	<.01
Programa em Instituição Pública	0.078	0.10
Idade do Programa	-0.076	0.21
Nota do Programa	0.081	0.20
Nº de Docentes no Programa	-0.081	0.07
Competência Quantitativa	0.128	0.01
Competência Qualitativa	-0.030	0.60
Competência Ética	-0.057	0.21
Competência Teórica	0.121	0.07
Formação Quantitativa Agregada	-0.043	0.36
Formação Teórica Agregada	0.023	0.63
Formação Qualitativa Agregada	0.038	0.41
Ser Graduado em Administração	-0.088	0.01
Ter Se Graduado na Mesma Instituição	-0.014	0.67
Ter Sido Bolsista de IC	0.118	<.01

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

A regressão linear múltipla realizada e apresentada na tabela 21, mostra que os aspectos destacados no mapa conceitual descrito ao final da fundamentação teórica foi testado, levando-se em consideração a já citada descoberta quando do teste da hipótese 1 de que o arranjo dos domínios de competências de pesquisa para a realidade da população estudada é diferente em termos de quantidade de domínios e de competências agregadas a estes domínios. Feito o teste do modelo, considerando-se a qualidade da produção científica como variável dependente, após feita a devida diminuição de variáveis pertinentes conforme técnica mencionada anteriormente,

chega-se aos resultados significativos apresentados na Tabela 22. O R2 ajustado indica que explicamos cerca de 44% da variância da Produção Científica com apenas cinco variáveis

Tabela 22: Resultado da *backward stepwise* da regressão linear múltipla da produção científica.

R Múltiplo=.67; R2 Ajustado=.44; p<.01		
Variável	Beta	P
Ser Doutorando	0.475	<.01
Tempo no Programa	0.222	<.01
Competência Quantitativa	0.153	<.01
Ter Sido Bolsista de IC	0.119	<.01
Idade	-0.140	<.01

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Assim, verificou-se que o tempo de formação no programa, especialmente em nível de doutorado são o que há de mais influente em seus resultados. Percebe-se ainda que ter tido experiência prévia com iniciação científica, o que só reforça o argumento em prol de um maior e continuado período formativo para o pesquisador é preponderante para a formação de pesquisadores competentes.

Uma descoberta interessante após a realização do teste dessa hipótese é de que, dentre os 4 domínios de competências de pesquisa identificados, apesar de três domínios apresentarem correlação positiva com a produção científica: o quantitativo, o qualitativo e o teórico de acordo com o Teste de Correlação de *Spearman*, apenas um domínio, o quantitativo, foi indicado pela *Backward Stepwise* da Regressão Linear Múltipla da Produção Científica, como constituinte de um modelo significativo e estatisticamente explicativo de 44% da variação da produção científica. Justo estas competências, como visto na seção anterior, são as, auto-declaradas, competências menos desenvolvidas tanto por alunos de mestrado quanto de alunos de doutorado.

Com o controle do efeito das demais variáveis pode-se atentar para o fato de que a maior idade do pós-graduando parece ter associação negativa com a produção científica. Pode-se inferir, nesse caso, que isso ocorra dada que faixas intermediárias mais jovens são comuns às pós-graduações brasileiras. Alie-se a isso o fato, já comentado quando da discussão sobre a sobrecarga de trabalho do pesquisador na fundamentação teórica desta tese, que ao progredir na carreira com o passar do tempo há menos espaço de trabalho ação para o pesquisador.

Não se percebeu efeitos preditivos significantes quanto a ser graduado em Administração, ter se graduado na mesma instituição do atual programa de pós-graduação ou quanto às crenças de que o programa tenha agregado valor à sua competência pessoal de pesquisa percebida, o mesmo acontecendo com as diferenças de sexo. A avaliação dada pela CAPES ao programa também não pôde ser considerada relevante.

Em resumo, além das competências quantitativas, o poder explicativo do modelo está também no tempo no programa, em ser doutorando, em ter tido experiência com iniciação científica e, contrariamente, com a idade. Assim, a hipótese 4 de que existe uma relação positiva entre as competências de pesquisa e a qualidade das publicações relatadas, apenas pode ser suportada para as competências quantitativas e ainda assim quando associada a dimensões específicas de formação e sociodemográficas. Para os demais domínios de competências de pesquisa não se pode suportar a hipótese.

Desta forma, pode-se inferir que o Teste da Hipótese 4 **confirmou parcialmente** a existência de uma relação positiva entre as competências de pesquisa e a qualidade das publicações relatadas, sinalizando correlação positiva entre as competências quantitativas, qualitativas e teóricas, destacando-se em um modelo com importância explicativa de 44% para a qualidade das publicações relatadas, apenas uma das quatro competências, a competência quantitativa, mas ainda assim, quando associada a dimensões específicas de formação e sociodemográficas.

5.1.5 Teste da Hipótese 5: A nota dos programas de pós-graduação em Administração na avaliação quadrienal da CAPES se relaciona com as competências de pesquisa

O objetivo desta seção é analisar a relação das notas dos Programas de Pós-graduação em Administração na avaliação quadrienal da CAPES com as competências de pesquisa

Para testar a quinta hipótese desse estudo foi feita uma regressão linear múltipla tendo por variável dependente a nota da CAPES dada aos programas a partir do sistema de avaliação da pós-graduação de responsabilidade da instituição. O modelo alcançou um índice de poder de explicação de relativa expressão de modo que, após os procedimentos iniciais retratados na Tabela 23 e da aplicação da *backwase stepwise* que levou à tabela 24, o modelo, mesmo com apenas três variáveis consegue dar conta de 72% de explicação do fenômeno.

Tabela 23: Resultado da regressão linear múltipla da nota da CAPES.

R Múltiplo=.85; R2 Ajustado=.72; p<.01		
Variável	Beta	P
Competência Quantitativa	-0.08	0.04
Competência Qualitativa	0.01	0.83
Competência Ética	0.01	0.70
Competência Teórica	0.01	0.82
Formação Quantitativa Agregada	0.04	0.25
Formação Teórica Agregada	0.00	0.98
Formação Qualitativa Agregada	-0.01	0.75
Produção Científica	0.08	<.01
Idade do Programa	0.70	<.01
Nº de Docentes no Programa	0.29	<.01
Ser Instituição Particular	0.46	<.01

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Tabela 24: resultado da *backward stepwise* da regressão linear múltipla da nota da CAPES.

R Múltiplo=.85; R2 Ajustado=.72; p<.01		
Variável	Beta	P
Idade do Programa	0.72	<.01
Ser Particular	0.28	<.01
Nº de Docentes no Programa	0.46	<.01

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Deste modo, a idade do programa e o número de docentes pertencentes ao programa se apresentam como as variáveis mais influentes, tendo ainda como variável complementar o fato de ser particular. Em outras palavras, apenas as variáveis consideradas no mapa conceitual como de atributos institucionais foram consideradas relevantes para explicar um parte considerável do fenômeno como já mencionado.

Assim, tais resultados **refutam** completamente a hipótese 5, de que a nota dos Programas de Pós-graduação em Administração na avaliação quadrienal da CAPES se relaciona com as competências de pesquisa. Um ponto de reflexão importante neste caso é de que parecia (ou deveria) fazer sentido que houvesse uma relação direta entre programas mais bem avaliadas com as competências de pesquisa, haja vista a natureza, já descrita neste trabalho, do caráter formativo dos pesquisadores por parte dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Neste caso, chama atenção não os resultados que emergiram, mas o porquê determinados dados, especialmente os relativos à pesquisa e consequentemente das competências de pesquisa para os critérios do sistema de avaliação da CAPES, não se mostraram relevantes, de forma antagônica ao explicitado pela literatura da área. Essa dúvida fica ainda mais intrigante quando se chega a um modelo de poucas variáveis, todas pertencentes a um mesmo conjunto de caráter institucional, que explica, de acordo com o R2 Ajustado, 72% da variável posta na dependência, ou seja, pelos resultados obtidos, grosso modo, cerca de 3/4 da nota CAPES de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração está centrada na Idade do Programa, no Número de Docentes no Programa e em Ser Particular.

5.2 DECLARAÇÃO DE TESE

O objetivo desta seção é verificar em que medida a RCS pode fornecer aos programas de pós graduação brasileiros em administração parâmetros válidos para avaliação da formação de pesquisadores competentes.

Declaração de Tese: A RCS pode fornecer aos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros na área de administração parâmetros válidos para avaliação da formação de pesquisadores competentes.

Esta declaração de Tese será analisada partindo, inicialmente, dos resultados apresentados nos Testes de Hipóteses que delineiam esta Tese:

a) H1: O modelo de domínios proposto por Swank e Lambie (2016) para a RCS (2018) não se apresentou com a mesma configuração quando o instrumento foi traduzido e adaptado para a ECP (2020) e aplicado aos mestrandos e doutorandos das pós-graduações *stricto sensu* brasileiras na área de administração. Desta forma, os 54 itens da RCS (2016) traduzidos e adaptados para a ECP (2020) foram testados para fins do falseamento desta Declaração de Tese em função dos domínios de: Competências Quantitativas, Competências Qualitativas, Competências Éticas e Competências Teóricas, que emergiram com o falseamento da H1.

b) H2: A formação, em especial, o tempo desta formação em programas de pós-graduação *stricto sensu*, dentro de uma formação continuada, é importante no desenvolvimento das competências de pesquisa. Dada a importância dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no desenvolvimento das competências de pesquisa, inversamente, propõe-se a necessidade latente das pós-graduações *stricto sensu* terem acesso aos parâmetros válidos para avaliação da formação de pesquisadores competentes, fato este, que pode contribuir para uma melhor gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e para o incentivo ao desenvolvimento de pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores.

c) H3: Os pós-graduandos *stricto sensu* da área de administração do Brasil apresentam diferentes níveis de competência entre os diferentes domínios de competências de pesquisa identificados na teoria, sendo a competência quantitativa indicada como a menos desenvolvida entre os pesquisados, seguidas pelas competências qualitativa e ética e, sendo a competência teórica a melhor desenvolvida.

d) H4: Existe uma relação positiva entre a competência de pesquisa e a qualidade das publicações relatadas apenas para um dos quatro domínios de competências, a competência quantitativa, destacando-se a importância explicativa desta competência para a qualidade das publicações relatadas. A variação da produção científica pode ser explicada em 42% em função de cinco variáveis: além das competências quantitativas, pelo tempo no programa, em ser doutorando, em ter tido experiência com iniciação científica (quando associado a outras variáveis) e, contrariamente, com a idade.

e) H5: Aponta que Idade do Programa, o Número de Docentes no Programa e o Status Jurídico da Instituição (Ser Particular) podem explicar 72% da nota do Qualis CAPES de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

Neste sentido, a análise apresentada a seguir, combinadas aos resultados dos Testes de Hipóteses, têm a intenção de sustentar esta Tese.

A tabela 25 apresenta o efeito global de cada um dos 54 itens da RCS, sem levar em consideração, nesta análise, os efeitos provenientes da combinação de itens, como no caso dos domínios de competências. Quando o *p-valor* é menor que 0,05, significa que o item possui um efeito estatisticamente significativo sobre a variável dependente Produção Científica (Qualis).

Isto significa que, dependendo de como a competência é classificada para aquele item, poderá provocar efeitos significativos no Qualis da Produção Científica dos respondentes.

Tabela 25: Teste do efeito global das competências de pesquisa

Source	Type III		
	Wald Chi-Square	df	p-valor
Q1	,385	1	,535
Q2	4,710	1	,030
Q3	,689	1	,406
Q4	1,338	1	,247
Q5	,345	1	,557
Q6	1,195	1	,274
Q7	,304	1	,581
Q8	2,661	1	,103
Q9	5,189	1	,023
Q10	4,545	1	,033
Q11	1,070	1	,301
Q12	,010	1	,922
Q13	1,067	1	,302
Q14	1,059	1	,303
Q15	,970	1	,325
Q16	,104	1	,747
Q17	6,630	1	,010
Q18	,383	1	,536
Q19	,073	1	,788
Q20	1,058	1	,304
Q21	6,865	1	,009
Q22	1,458	1	,227
Q23	,093	1	,761
Q24	,671	1	,413
Q25	,808	1	,369
Q26	12,867	1	<0,001
Q27	8,349	1	,004
Q28	,465	1	,495
Q29	1,007	1	,316
Q30	1,954	1	,162
Q31	18,807	1	<0,001
Q32	,185	1	,667
Q33	3,062	1	,080
Q34	3,424	1	,064

Q35	1,002	1	,317
Q36	,692	1	,405
Q37	,070	1	,791
Q38	1,531	1	,216
Q39	1,153	1	,283
Q40	4,275	1	,039
Q41	2,025	1	,155
Q42	1,248	1	,264
Q43	1,393	1	,238
Q44	1,067	1	,302
Q45	,152	1	,696
Q46	1,760	1	,185
Q47	,061	1	,804
Q48	,167	1	,683
Q49	,129	1	,719
Q50	,072	1	,788
Q51	2,518	1	,113
Q52	,352	1	,553
Q53	,093	1	,760
Q54	,002	1	,964

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Conforme apresentado na tabela 25 os itens da RCS que demonstram efeitos estatisticamente mais significativos sobre a variável dependente Produção Científica (Qualis) são:

- Q2 Definir operacionalmente variáveis de interesse em uma pesquisa;
- Q9 Disseminar os resultados de suas pesquisas (ex.:dissertação, tese) em forma de artigo apresentado em uma conferência especializada na sua área;
- Q10 Identificar procedimentos de coleta de dados apropriados para pesquisas quantitativas;
- Q17 Implementar padrões e práticas de ética em pesquisas que envolvem seres humanos;

- Q21 Elaboração de textos científicos de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e/ou da APA (American Psychological Association);
- Q26 Disseminar resultados de pesquisa qualitativa em forma de artigo publicado em um periódico especializado na sua área;
- Q27 Identificar procedimentos de coleta de dados apropriados para investigações de pesquisas qualitativas;
- Q31 Construir textos científicos como mínimo de erros sintáticos, gramaticais e ortográficos;
- Q40 Selecionar instrumentos de coleta de dados adequados às questões de pesquisa.

Assim, os resultados das análises da RCS podem servir de subsídio aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, para o estabelecimento de estratégias de gestão voltadas para a formação de pesquisadores competentes, com base em parâmetros válidos para a avaliação da formação de pesquisadores. Posto isto, os resultados desta pesquisa conseguem sustentar e confirmar a tese:

"A RCS pode fornecer aos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros na área de administração parâmetros válidos para avaliação da formação de pesquisadores competentes".

6 CONCLUSÕES

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* têm a responsabilidade de treinar estudantes de mestrado e de doutorado na condução de pesquisas e oferecer oportunidades para que eles pratiquem suas habilidades de pesquisa (CAPES, 2017). A RCS se confirmou como uma ferramenta de avaliação para mensuração dos níveis de competência dos pesquisadores, respondendo à pergunta de pesquisa: "Em que medida a RCS pode fornecer aos programas de pós graduação brasileiros em administração parâmetros válidos para avaliação da formação de pesquisadores competentes?", atendendo ao objetivo de pesquisa e confirmando a Tese de que **"A RCS pode fornecer aos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros na área de administração parâmetros válidos para avaliação da formação de pesquisadores competentes"**.

De acordo com o **Teste da Hipótese 1**, o modelo de domínios proposto por Swank e Lambie (2016) para a RCS (2018) não se apresentou com a mesma configuração quando o instrumento foi traduzido e adaptado para a ECP (2020) e aplicado aos mestrandos e doutorandos das pós-graduações *stricto sensu* brasileiras na área de administração. Desta forma, os 54 itens da RCS (2016) traduzidos e adaptados para a ECP (2020) foram testados para fins do falseamento desta Declaração de Tese em função dos domínios de: Competências Quantitativas, Competências Qualitativas, Competências Éticas e Competências Teóricas.

Considerando o **Teste da Hipótese 2** que permitiu sustentar e confirmar que a formação, em especial, o tempo desta formação em programas de pós-graduação *stricto sensu*, dentro de uma formação continuada, é importante no desenvolvimento das competências de pesquisa, admite-se que, em consonância ao que postulam Tardiff (2002) e Demo (2005), a formação dos docentes para a educação superior acontece ao longo de toda a vida profissional, sendo a pós-graduação o *locus* privilegiado para a formação do pesquisador (LIMA; RIEGEL, 2011; HOSTINS, 2013; CARDOSO, 2015; SWANK; LAMBIE, 2016, VASCONCELOS, 2017).

Dada a importância dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no desenvolvimento das competências de pesquisa, inversamente, propõe-se a importância das pós-graduações *stricto sensu* terem acesso aos parâmetros válidos para avaliação da formação de pesquisadores competentes, fato este, que pode contribuir para uma melhor gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e para o incentivo ao desenvolvimento de pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores, conforme postula a CAPES (2017).

A partir do **Teste da Hipótese 3**, verifica-se que os pós-graduandos *stricto sensu* da área de administração do Brasil apresentam diferentes níveis de competência entre os diferentes domínios de competências de pesquisa identificados na teoria, sendo a competência quantitativa indicada como a menos desenvolvida entre os pesquisados, seguidas pelas competências qualitativa e ética e, sendo a competência teórica a melhor desenvolvida. Aliado a isto, pode-se inferir por meio do **Teste da Hipótese 4** a existência de uma relação positiva entre a competência de pesquisa e a qualidade das publicações relatadas apenas para um dos quatro domínios de competências, a competência quantitativa, destacando-se a importância explicativa desta competência para a qualidade das publicações relatadas. Posto isto, a competência quantitativa é ressaltada como um incidente crítico, e por esta razão, justificaria uma maior concentração de ações das pós-graduações *stricto sensu* para o desenvolvimento desta competência na formação de pesquisadores competentes. O Método dos Incidentes Críticos sugere a concentração de esforços em atitudes que representam desempenhos altamente positivos (sucesso), que precisariam ser postos em evidência e estimulados, ou os altamente negativos (fracassos), que precisariam de correção e intervenção (STOFFEL, 1997; FRANÇA, 2002; ARAÚJO, 2005; DESSLER, 2014).

A despeito da literatura que reconhece a produção intelectual como a principal medida de qualidade da pós-graduação (PACHANE; PEREIRA, 2004; MATTOS, 2008; ALCADIPANI, 2011; FREITAS, 2011) o **Teste da Hipótese 5** aponta que Idade do Programa,

no Número de Docentes no Programa e em Ser Particular podem explicar 72% da nota do Qualis CAPES de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, ou seja, variáveis institucionais impactam majoritariamente em sua avaliação de qualidade. Se, por um lado, essa lógica produtivista tem sido apontada como causa da sobrecarga de trabalho e uma conseqüente diminuição das atividades de leitura e reflexão, além de não privilegiar a trajetória do pesquisador, de sobrepôr a avaliação individual à construção coletiva do saber científico e de incitar estratégias obscuras de sobrevivência, tais como: conluios para a publicação, multiplicação indevida de coautores, roubo de ideias e plágios, os resultados do Teste da Hipótese 5 podem coadunar para que a formação de pesquisadores competentes tenha como centro o sentido genuíno do desenvolvimento do conhecimento científico e a qualidade das pesquisas, e não a da mera pontuação.

A RCS fornece aos pesquisadores uma ferramenta para avaliar suas competências em pesquisa, oferecendo às pós-graduações e aos estudantes a oportunidade de identificar seus pontos fortes e áreas de crescimento e continuar avaliando o crescimento em áreas específicas durante todo o período de preparação da pesquisa e sua carreira. Ao discutir a auto-regulação, Bandura (2011) observou que a consciência do comportamento atual dos indivíduos influencia seu comportamento futuro. O princípio da autorregulação da teoria cognitiva social esclarece a importância da autoavaliação das competências (SWANK, 2014); da mesma forma, o princípio da autorregulação apoia o valor da autoavaliação das competências de pesquisa. Através da autoavaliação das competências de pesquisa, mestrandos e doutorandos obtêm maior percepção de suas áreas de força e áreas que precisam ser fortalecidas como pesquisadores.

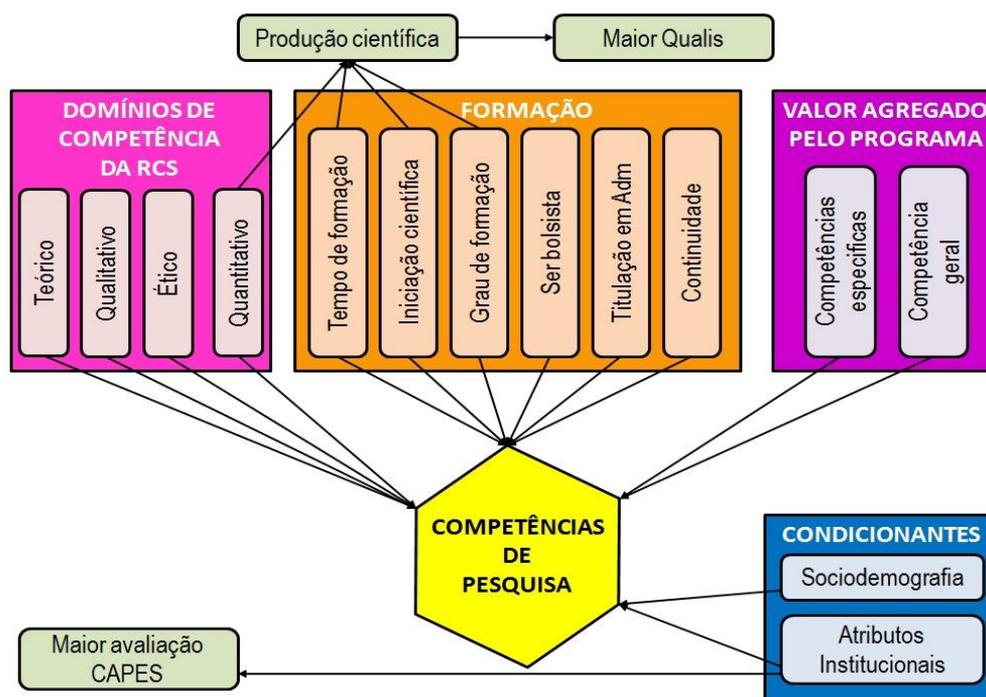
A estrutura tangível que a RCS fornece pode ajudar os programas de pós-graduação a comunicar expectativas aos alunos em relação ao desenvolvimento de competências na área de pesquisa. O RCS também pode fornecer aos programas de pós-graduação uma ferramenta para avaliar as competências de pesquisa de seus alunos, que pode ser usada para facilitar avaliações

formativas do desenvolvimento da pesquisa dos alunos. Além disso, os programas de pós-graduação podem usar o RCS para avaliação do programa, a fim de avaliar a eficácia do programa na promoção do desenvolvimento dos alunos de vários aspectos das competências de pesquisa e áreas onde é necessária mais instrução e prática no programa de preparação.

Em resumo, este estudo forneceu uma investigação inicial das propriedades psicométricas da RCS com uma amostra de mestrandos e doutorandos na Área de Administração. Os resultados indicam que o RCS é um instrumento promissor para os programas de pós-graduação *stricto sensu* usarem para avaliação das competência de pesquisa e o RCS também pode ser útil para fins de planejamento das pós-graduações e formação dos pesquisadores. Assim, a RCS oferece aos programas de pós-graduação e as pesquisadores uma ferramenta para ajudá-los a identificar os pontos fortes da pesquisa e reconhecer as áreas a serem focadas no desenvolvimento de competências de pesquisa.

Neste sentido, esta tese pode ser sintetizada no Mapa Conceitual da Figura 8 que ajusta o Mapa Conceitual originado da Revisão de literatura de acordo com os resultados.

Figura 8: Mapa conceitual de competências de pesquisa



7 RECOMENDAÇÕES

As pesquisas futuras podem se concentrar em abordar as limitações desta tese, além de expandir os resultados do presente estudo.

Primeiro, é necessário realizar uma análise fatorial confirmatória para testar o ajuste do modelo RCS com diversas amostras de professores e estudantes de doutorado. Além disso, o estudo pode ser replicado para tratar das limitações da amostragem. Pesquisas futuras podem envolver uma maior representação de diversos grupos, além de uma amostra maior de doutorandos.

Os pesquisadores também podem explorar ainda mais as propriedades psicométricas do RCS por meio de uma comparação do instrumento com outros instrumentos ou métodos de avaliação de competências de pesquisa.

Pesquisas futuras podem se concentrar na comparação da autoavaliação de suas competências de pesquisa por estudantes de doutorado com a avaliação do corpo docente de suas competências de pesquisa.

Além disso, os pesquisadores podem examinar as propriedades psicométricas do RCS em outros campos acadêmicos. Sendo interessante pesquisas futuras um estudo longitudinal para examinar a mudança no nível percebido de competências de pesquisa ao longo de um programa de doutorado e ao longo de uma carreira acadêmica.

Uma metodologia qualitativa de pesquisa também pode ser utilizada para medir percepções sobre a importância das competências de pesquisa para os professores do Ensino Superior e o uso do RCS para medir as competências de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ACES. Association for Counselor Education and Supervision. (2011). **Research competencies for the counseling profession**. 2011.

ALCADIPÁNI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação Acadêmica. **Cad. EBAPE.BR**, v. 9, n. 4, p. 174-1178, 2011a.

ALCADIPANI, R. Academia e a fábrica de sardinhas. **Organização & Sociedade**, v. 18, n. 57, p. 345-348, Abr./Jun. 2011b.

ANASTASIOU, L. das G. C. **Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26, Poços de Caldas, 2003.

AUDET, M. Le procès des connaissances de l'administration. In: AUDET, M.; MALOUIN, J.-L. (Org.). **La production des connaissances scientifiques de l'administration**. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1986. p.23-56.

BALBACHEVSKY, E. **A Profissão Acadêmica no Brasil: as múltiplas facetas do nosso sistema de ensino superior**. Brasília: FUNADESP, 1999.

BALZAN, N. C. Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

BANDURA, A. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, 50, 1991. p.248–287. [doi:10.1016/0749-5978(91)90022-L]

BARBOSA, M. A. C. **A Influência das Políticas Públicas e Políticas Organizacionais para Formação de Competências Gerenciais no Papel de Professor-Gestor no Ensino Superior: um Estudo em uma IES Federal**. Tese (doutorado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

BARBOSA, Milka Alves Correia; CARVALHO, Maria Teresa Geraldo; CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo; MENDONÇA, José Ricardo Costa de. Formação de professores de ensino superior para a gestão: perspectivas e consequências. **Revista de Administração FACES**. v. 16, n. 4, out-dez. 2017.p. 66-84

Barrio Minton, C. A., Wachter Morris, C. A., & Yaites, L. D. (2014). Pedagogy in counselor education: A 10-year content analysis of journals. **Counselor Education and Supervision**, 53, 2014. p. 162–177. [doi:10.1002/j.15566978.2014.00055]

BARROS, V.R.F. et al. Identificando competências docentes para a formação permanente no contexto da EaD. In: Seminário de Educação à Distância: Tão longe, tão perto, IV, 2012, Belo Horizonte. In: **Anais...** Belo Horizonte: CAED/UFMG, 2012. Disponível em <<https://www.ufmg.br/ead/seminario/index.html>> Acessado em: 22/10/2018.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005

BERRY, M. L'agenda du chercheur. L'action individuelle. **Sciences Humaines**, n. 9, maio/jun. 1995.

BERTERO, C.; KEINERT, T. M. M. A evolução da análise organizacional no Brasil (1961-93). **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 81-90, maio/jun. 1994.

BERTERO, C.; VASCONCELOS, F. C.; BINDER, M. P. Estratégia empresarial: a produção científica brasileira entre 1991 e 2002. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 48-63, out./dez. 2003.

BERTERO, C.O.; CALDAS, M. P.; WOOD JR, T. Produção científica em administração de empresas: provocações, insinuações e contribuições para um debate local. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 3, n. 1, p. 147, 1999.

BEST, Samuel; HARRISON, Chase H. Internet survey methods. In: BICKMAN, Leonard; ROG, Debra J. eds. **The Sage handbook os applied social research**. 2. ed. SAGE, Thousand Oaks, 2009.

BIESCHKE, K. J., BISHOP, R. M., & GARCIA, V. L. **A factor analysis of the Research Self-Efficacy Scale**. Paper presented at the meeting of American Psychological Association, Toronto, Canada. Aug.,1993.

BINI, T. J.; SERVA, M.; MELO, D. As habilidades de gestão dos coordenadores de grupos de pesquisa no campo da administração: uma análise baseada na sociologia da ciência. In: III colóquio internacional de epistemologia e sociologia da ciência da administração, 3., 2013, Florianópolis. **Anais...** . Florianópolis: Núcleo ORD-UFSC, 2013. p.1-36.

BISHOP, R. M., & BIESCHKE, K. J. **Interest in Research Questionnaire** (Unpublished scale). The Pennsylvania State University, Pennsylvania. 1994.

BORINELLI, B.; LACERDA, P.E.; RAMPAZO, A.V. O Ensino de Pesquisa Científica em Cursos de Graduação em Administração: Algumas Lições da Experiência da Universidade Estadual de Londrina. **Anais...** I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. 2007.

BRANDÃO, Hugo Pena; et al. Desenvolvimento e Validação de uma Escala de Competências Gerenciais. **Anais...** XXXII Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro: 2008.

BRASIL CAPES. **Avaliação quadrienal para a área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo 2013-2016**. 2017.

BRASIL. CES/CFE 977 de 1965.

BRASIL. CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº24/2002.

BRASIL. **Coordenação de Indicadores e Informação (COIND) - CGGI/DGE/SEXEC**, 2012

BRIMAN, Alan. **Quantity and quality social reasearch**. London and New York: Routledge, 1998.

CACREP. Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. **CACREP 2016 standards**. 2016. Disponível em: <http://www.cacrep.org/for-programs/2016cacrep-standards/>

CALADO DIAS, S.M.R., PATRUS, R., MAGALHÃES, Y.T de. Quem ensina um professor a ser orientador? Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e teses. **RAEP**. Administração: ensino e pesquisa. v.12, n.4, out./dez. 2011.

CALDAS, M. P.; TONELLI, M. J.; LACOMBE, B. M. B. Espelho, espelho meu: meta-estudo da produção científica em recursos humanos nos Enanpads da década de 90. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: Anpad, 2002.

CAMARANO, A. A.; PASINATO, M. T. Introdução. In: CAMARANO, A. A. (Org.). **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?** Rio de Janeiro: Ipea, 2004.

CAMARGOS, M. A.; COUTINHO, E. S.; AMARAL, H. F. O perfil da área de finanças do Enanpad: um levantamento da produção científica e de suas tendências entre 2000-2004. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 29, 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: Anpad, 2005.

CAMPOS, C. M. Saberes docentes e autonomia dos professores. Petrópolis: Vozes, 2007
CAPES. **Mestrado e doutorado: o que são?** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>> Acesso em Dez/2019.

CAPES. **Sobre as áreas de Avaliação**. Publicado: Terça, 01 Abril 2014 18:30 , Última Atualização: Quarta, 03 Julho 2019 11:25 <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>

CARDOSO, ANDRÉ LUÍS JANZKOVSKI. Discussões sobre o Processo Científico: A Formação do Pesquisador na Área de Administração como Oportunidade de Desenvolvimento da Academia e das Organizações. **Anais...** XVII SEMEAD Seminários em Administração, São Paulo: 2014

CASSUNDÉ, F. R. S. A. **Desenvolvimento de E-competências para o Ensino na EAD e a Influência das Condições Institucionais: um Estudo em uma IES Federal.** Tese (doutorado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo; MENDONÇA, José Ricardo Costa; DE MUYLDER, Cristiana Fernandes. Avanços e Democratização das Tecnologias Digitais e Perfil de Competências do Professor do Ensino Superior: uma Discussão Teórica. **Revista EDaPECI.** São Cristóvão (SE). v.17, n. 1, jan-abr., 2017. p. 205-217

CHARLE, C. Produireet diffuser: le arcanes de la reconnaissance. **Sciences Humaines**, n. 21, Jun./Jul. 1998

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European Industrial Training**, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

CHEETHAM, Graham; CHIVERS, Geoff. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. **Journal of European Industrial Training**, v. 22, n. 7, p. 267–276, out. 1998.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

COELHO, E. C. **As profissões imperiais.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

COOPER, D. R., SCHINDLER, P. S., **Métodos de pesquisa em administração.** 7. ed., Porto Alegre: Bookman, 2003.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches.** 2.ed. California: Sage Publications, 2007.

CROCKER, L. M., ALGINA, J. **Introduction to Classical and Modern Test Theory.** Cengage Learning, 2006.

CUNHA, M. I. da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V.C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro, DP&a, 2002, p. 39-56.

DELPEUCH, J. L.; LAUVERGEON, A. Sur la trace des dirigeants (on the managers' trail). **Gérer et comprendre**, n. 2, Mar. 1986.

DEMO, P. **A educação do futuro e o futuro da educação.** Campinas: Autores Associados, 2005.

DENZIN Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **Handbook of qualitative research.** 2 ed. Thousand Oaks: SAGE, 2000.

DENZIN, Norman K. **Sociological methods: a sourcebook**. New York: MacGraw-Hill, 1977.

DEVELLIS, R. F. **Scale development: Theory and applications**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2012

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, v. 48, n. 2, apr., 1983. p. 147-160.

DIMITROV, D. M. **Statistical methods for validation of assessment scale data in counseling and related fields**. Alexandria, VA: American Counseling Association, 2012.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Orgs.) (2004). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: ArtMed. p. 9-26.

DORTIER, J.-F. Qu'est-ce qu'un chercheur? **Sciences Humaines**, n. 31, Dez. 2000/Jan. 2001.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 26.ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ENDERS, J.; MUSSELIN, C. "Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century". In: **Higher education to 2030**. Vol. 1. OECD Publishing, 2008, p. 125-250.

ENS, R. T.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 25-49.

ESTEVE, J.M. **O Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: Edusc, 1999.

FGDP - Faculty of General Dental Practice (UK). The Royal College of Surgeons of England. Research Competencies Framework. 2007. Disponível em: <https://www.fgdp.org.uk/sites/fgdp.org.uk/files/docs/inpractice/Research/research%20competencies.pdf>

FIATES, G. G. S.; SERRA, F. A. R.; MARTINS, C. A aptidão dos pesquisadores brasileiros pertencentes aos programas de pós-graduação stricto sensu em Administração para pesquisas quantitativas. **R.Adm.**, São Paulo, v.49, n.2, p.384-398, abr./maio/jun. 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORAY, D. **Economics of knowledge**. Cambridge: MIT Press, 2004.

FRAENKEL, J. R., WALLEN, N. E., & HYUN, H. (2012). **How to design and evaluate research in education**. 8th ed..New York, NY: McGraw-Hill, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. De. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.** vol. 20, n.68, Campinas Dec. 1999.

FREITAS, M. E. O pesquisador hoje: entre o artesanato intelectual e a produção em série. **Cad. EBAPE.BR**, v. 9, n. 4, p. 1158-1163, 2011.

FROEMMING, L. M. S. et al. Análise da qualidade dos artigos científicos da área de marketing do Brasil: as pesquisas Survey na década de 90. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 201-219, set./dez. 2000a.

FROEMMING, L. M. S. et al. Inventário de artigos científicos na área de marketing no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 159, 2000b

GALL, M.D., Gall, J.P. & Borg, W.R. **Educational research: an introduction**. 8th.Ed.Needham Heights MA: Allyn& Bacon, 2007.

GAY, L.R; MILLS, Geoffrey; AIRASIAN, Peter W. **Educational research: Competencies for analysis and applications**. 10th ed.Pearson, 2012.

GELSO, C. J., MALLINCKRODT, B., & JUDGE, A. B. Research training environment, attitudes toward research, and research self-efficacy: The revised Research Training Environment Scale. **The Counseling Psychologist**, 24(2), 1996. p. 304–322.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GOLYANDINA, N., NEKRUTKIN, V., and ZHIHGLJAVSKY, A. **Analysis of time series structure: SSA and related techniques**. Chapman & Hall/CRC. New York, USA, 2001.

GREELEY, A.T. , et al. **Research Self-Efficacy Scale**. Conference of the Association for Women in Psychology, Bethesda, MD, 1989. [Escala não publicada, cedida pela autora via e-mail]

GUIMARÃES, J. R. S. Envelhecimento populacional e oportunidade de negócios: o potencial de mercado da população idosa. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15. **Anais...** Campinas: Abep, 2006.

HAIR JR., J. F.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C.; & BABIN, B. J. **Análise Multivariada de Dados**. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HALADYNA, T. M.; RODRIGUEZ, M. C. **Developing and Validating Test Items**. Routledge, 2013.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2002.

HASSANI, H.; HERAVI, S.; ZHIGLJAVSKY, A. Forecasting European Industrial Production with Singular Spectrum Analysis. **International Journal of Forecasting**. 25, 2009, p. 103-118.

HINKIN, Timothy R.; TRACEY, J. Bruce; ENZ, Cathy A. **Scale construction: developing reliable and valid measurement instruments**. Cornell University, School of Hotel Administration, 1997. Disponível em: <http://scholarship.sha.cornell.edu/articles/6131997>

HOCAYEN-DA-SILVA, A. J.; ROSSONI, L.; FERREIRA Jr., I. Administração Pública e Gestão Social: A Produção Científica Brasileira entre 2000 e 2005. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 4, p. 655-680, Jul./Ago. 2008.

HOPPEN, N; MEIRELLES, F. S. Sistemas de informação: um panorama da pesquisa científica entre 1990 e 2003. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 24-35, jan./mar. 2005.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Formação de pesquisadores em programas de excelência de pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/10.pdf>

HOUSER, R. **Counseling and educational research: evaluation and application**. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2015.

ISMAIL, Rosli; MEERAH, T. Subahan Mohd. Evaluating the Research Competencies of Doctoral Students. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. v. 59, 2012. p. 244-247

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: E.P.U, 1980.

Kline, T. J. B. **Psychological testing: A practical approach to design and evaluation**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. (coleção debates ciência).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAMBIE, G. W. et al. An exploratory investigation of the research self-efficacy, interest in research, and research knowledge of Ph.D. in education students. **Innovative Higher Education**, 39, 139–153, 2014.

LAMBIE, G. W.; ASCHER, D. L.; SIVO, S. A.; HAYES, B. G. Counselor education doctoral program faculty members' refereed article publications. **Journal of Counseling & Development**, 92, p. 338–346, 2014.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

LEAL, R. P. C.; OLIVEIRA, J.; SOLURI, A. F. Perfil da pesquisa em finanças no Brasil. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 91-104, jan./mar. 2003.,

LECLERC, G.; Qui sont les intellectuels? Le cas des universitaires. **Sciences Humaines**, v. 28, n. 157, Fev. 2005.

LIMA, M.C.; RIEGEL, V. A Formação Docente nos Cursos de Pós-Graduação em Administração: a gênese de uma experiência. **Anais... III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. João Pessoa, 2011

LOUVEL, S. Le monde des chercheurs. **Sciences Humaines**, v. 28, n. 157, fev. 2005.

LUNA, S.V.de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

MACHADO-DA-SILVA, C.L.; CUNHA, V.C.; AMBONI, N. Organizações: o estado da arte da produção acadêmica no Brasil. In: ENCONTRO DO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 14, 1990, Belo Horizonte: **Anais...** Belo Horizonte: Anpad, 1990;

MALHOTRA, Naresch K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARIZ, L. A. et al. O reinado dos estudos de caso em teoria das organizações: imprecisões e alternativas. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 3, 2004, Atibaia. **Anais...** Atibaia: Anpad, 2004.

MARTINS, G. D. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professores universitários**. São Paulo: Summus, 2003.

MATOS, B. P. et al. Formação acadêmica e mercado de trabalho: os destinos profissionais de mestres e doutores em administração. In: VELLOSO, J. (Org.). **Pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. v. 1. Brasília, DF: Capes, 2002. p.61-100.

MATTOS, P. L. C. L. Nós e os índices: a propósito da pressão institucional por publicação. **Revista de Administração de Empresas**, v. 48, n. 2, p. 144-149, Abr./Jun. 2008.

MATTOS, P.L.C.L. Dissertações não-acadêmicas em mestrados profissionais: isso é possível? **Revista de Administração Contemporânea**. V.1, n.2, p.153-171, 1997.

MEERAH, T. Subahan Mohd; OSMAN, Kamisah; ZAKARIA, Effendi; IKHSAN, Zanaton Haji; KRISH, Pramela; LIAN, Denish Koh Choo; MAHMOD, Diyana. Developing an Instrument to Measure Research Skills. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. v. 60, 2012. p.630-636.

MENDONÇA, J. R. C. et. al. Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado. In: **Anais...2.^a Conferência do FORGES Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**, Macau, 2012.

MERTLER, C. C., & CHARLES, C. M. **Introduction to Educational Research** 7th ed.. Boston, MA: Pearson, 2008.

MEYER Jr., V.; MEYER, B. Managerialism na Gestão Universitária: Dilema dos Gestores de Instituições Privadas. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 35.,2011, Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

MILLER, H. Academics and their Labour Process. In: SMITH, C., KNIGHTS, D., & WILLMOTT, H (eds). **White-Collar Work: the non-manual labour process**. (pp.109-137). London: Macmillan Ltd, 1991.

MINAYO, M. C. D. **Ciência, técnica e arte: o desafio de pesquisa social**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade educacional. In: MOROSINI M.C. (org.) **Professor do ensino superior – identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

MOZZATO, A. R. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. In ENCONTRO DA ANPAD, 26º, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...**Rio de Janeiro, 2010.

MUSSELIN, C. The Transformation of Academic Work: Facts and Analysis. **Research and Occasional Paper Series**. Centre for Studies in Higher Education, University of California, Berkeley, 2007.

PAIVA, K. C. M. Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. In: EnGPR, 2, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2009.

PAIVA, K. C. M. et al. Competências docentes -ideais e reais- em educação a distância no curso de administração: um estudo em uma instituição brasileira. In: TMS – MANAGEMENT STUDIES - International Conference, II, 2012, Olhão. In: **Anais...**Olhão, Portugal: TMS/Universidade Algarve, 2012.

PAIVA, K. C. M. et al. Competências Profissionais (Ideais x Reais) de Docentes de um Curso de Ciências Contábeis e sua Gestão: percepções de alunos e professores de uma instituição particular mineira. ANPAD. Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 36., Rio de Janeiro, 2012 **Anais...** Rio de Janeiro/RJ, 2012.

PAIVA, K. C. M.; **Gestão de Competências e a Profissão Docente: um estudo em Universidades no Estado de Minas Gerais**. Tese (doutorado em Administração). Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PAIVA, K. C. M.; LAGE, F. P.; SANTOS, S. N.; SILVA, C. R. V. Competências profissionais e interdisciplinaridade no Direito: percepções de discentes de uma faculdade particular mineira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 355-373, 2011.

PAIVA, K. C. M.; MORAIS, M. M. S. Comprometimento Organizacional: um estudo com docentes do CEFET-MG. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 12, n. 1, p.74-101, Pedro Leopoldo, 2012

PAIVA; K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, Gestão de Competências e Profissões: Perspectivas de Pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea- RAC**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 339-368, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v12n2/a04v12n2>>. Acessado em: 25/10/2018.

PASQUALI, L. (Org.) **Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração**. Brasília. DF: LabPAM/IBAPP, 1999.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

PAULA, Sívio Luiz de; BRANDÃO, Suiane Valença; SANTOS, OLIVEIRA, Claudinete de Fátima Silva. A Formação do Pesquisador e a Construção Ética de Trabalhos Acadêmicos em Administração, a Percepção de Alunos e Professores de um Programa de Pós-Graduação. **Anais do XLI EnANPAD - Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD)**, São Paulo / SP, out, 2017.

PAULA, Sívio Luiz de; MENDONÇA, José Ricardo Costa de. Competências docentes do professor do ensino superior: a percepção dos alunos sobre a mediação da informação. **Anais... Educere**, 2015.

PETERSON, Robert A. A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. **Journal of Consumer Research**. Vol. 21, No. 2, pg. 381-391, 1994.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

POPPER, K. P. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1998.

POPPER, K.P. **Lógica das Ciências Sociais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

RALLIS, S. F.; ROSSMAN, G. B. **The research journey: Introduction to inquiry**. New York, NY: Guilford Press, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: UNISAL, 1998.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIGSBY, L. Delineamentos de pesquisa de levantamento. In: KIDDER, L. H. (Org.). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**: Selltitz, Wrightsman e Cook. 2.ed. São Paulo: EPU, 1987. (Delineamentos de pesquisa. v.1).

RODRIGUES, Henrique Geraldo; VALADÃO JÚNIOR, Valdir Machado. Além do título de mestre: competência e aprendizagem no âmbito de um PPGA. **Anais ...EnEPQ - III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. João Pessoa/PB, nov. 2011.

RODRIGUES, S. B.; CARRIERI, A. P. A tradição anglo-saxônica nos estudos organizacionais brasileiros. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, p.81-102, edição especial, 2001.

SANTOS JÚNIOR, L.S. dos. **O fenômeno da mentoria na percepção dos professores do curso de administração da Faculdade Integrada do Recife**: insights para um modelo brasileiro de mentoria. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, Mestrado em Administração, 2005.

SCHNECKENBERG, Dirk. Competence reconsidered conceptual thoughts on ecompetence and assessment models for academic staff. In: **Research on Competence Development in Online Distance Education and E-Learning**. Selected Papers from the 4th EDEN Research Workshop in Castelldefels/Spain, October, 25-28, 2006. p.17-33.

SCHNECKENBERG, Dirk. **eCompetence Development Measures for Faculty in Higher Education**: A Comparative International Investigation. Universität Duisburg-Essen, Essen, Deutschland, 2007.

SERVA, M. A importação de metodologias administrativas no Brasil: uma análise semiológica. **Revista Brasileira de Administração Pública**, v. 26, n. 4, p. 128-144, 1992.

SOUZA, Bruno Campello de. **Métodos quantitativos**: O Ensaio Científico. 21 mar.2016. p. 3. [Notas de Aula].

SWANK Jacqueline M.; LAMBIE Glenn W. Development of the Research Competencies Scale. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**. v. 49, n. 2. 2016, p. 91-108

TAP, Pierre. **Identités collectives et changements sociaux**. Toulouse: Privat, 1980

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n.13, Jan/fev/abr, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TENFEN, W. **O processo de (des)qualificação do professor**. Florianópolis, 1992. Dissertação Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina

TONELLI, M.; CALDAS, M. P.; LACOMBE, B.; TINOCO, T. Produção acadêmica em Recursos Humanos no Brasil: 1991-2000. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 1, p. 105-122, 2003.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, PUC/SP, 1998.

TRIPODI, T.; FELLIN, P.; MEYER, H. **Análise da pesquisa social**. 2.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.

Tuckman, B. W. (1990). A proposal for improving the quality of published educational research. **Educational Researcher**, 19(9), 22–25.

VASCONCELOS, Fernanda Nery de Oliveira. **Contributos da formação stricto sensu no processo de construção da identidade profissional docente: o que dizem os alunos do programa de pós-graduação em educação da UFPE**. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2017.

VASCONCELOS, Maria Lucia. Docência e Autoridade no Ensino Superior: Uma Introdução ao Debate. IN: **Ensinar e Aprender no Ensino Superior**. 2.ed. São Paulo: Cortez. 2005.

VEIGA, I. P. A. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (orgs.) **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papyrus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998.p.11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 20.ed. 2005, p. 11-35.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VERGARA, Sylvia Constant; CARVALHO JR., D. S. Nacionalidade dos autores referenciados na literatura brasileira sobre organizações. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 19., 1995, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Anpad, 1995.

VERGARA, Sylvia Constant; PINTO, M. C. S. Nacionalidade das referências teóricas em análise organizacional: um estudo das nacionalidades dos autores referenciados na literatura

brasileira. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 1, 2000, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Anpad, 2000.

VIEIRA, F. G. D. Narciso sem espelho: a publicação brasileira de marketing. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 81-90, jan./mar. 2003.

VIEIRA, F. G. D. Por quem os sinos doam? uma análise da publicação científica na área de marketing do Enanpad. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 22, 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: Anpad, 1998.

VIEIRA, F. G. D.. A Importância das Competências Profissionais Docentes na qualidade do Ensino Superior: Um Estudo de Caso na Rede Privada. In: **Anais...**V Congresso Nacional de Excelência em Gestão. Niteroi, Rio de Janeiro, 2009.

VIEIRA, F. G. D.. Ações empresariais e prioridades de pesquisa em marketing: tendências no Brasil e no mundo segundo a percepção dos acadêmicos brasileiros. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 23, 1999, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: Anpad, 1999.

WENZEL. R.L. **O professor e o trabalho abstrato:** uma análise da (des)qualificação do professor. Florianópolis, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Saúde Mental e Trabalho em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 1991.

WESTER, K. L.; BORDERS, L. D. Research competencies in counseling: A Delphi study. **Journal of Counseling & Development**, 92, 447–458, 2014. Doi:10.1002/j.1556-6676.2014.00171.x

WESTER, K. L.; BORDERS, L. D.; BOUL, S.; HORTON, E. Research quality: Critique of quantitative articles in the Journal of Counseling & Development, 91, 280–290. 2013.

WOOD JÚNIOR, T. O trabalho do cientista. **Informativo Anpad**, n. 6, Jan./Mar. 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

ZABALZA, M. La didáctica universitaria. Bordón. **Revista de Pedagogía**. SEP, v. 59, n. 2, p. 489-510, abri-mai-jun. 2007.

ZABALZA, M.. Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. In: **Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade:** 95º aniversário da Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, mar. 2006.

ZANCHETY, B. M. B.A.; GHIGGI, M. Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. **Revista Educação Superior [online]**, vol.38, n.151, pp. 163-170. 2009.

ZANOTELLI, R. C. **Professores do ensino superior frente às novas tecnologias:** usos e desusos do Computador e da Internet no cotidiano de trabalho. Pós-graduação em Psicologia da PUC-Rio. Tese de Doutorado. RJ, 2009.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência.** São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

RESEARCH COMPETENCIES SCALE (SWANK E LAMBIE, 2018) TRADUZIDO E ADAPTADO À CULTURA CIENTÍFICA DO BRASIL

Competências de Pesquisa

Prezado(a) Mestrando(a) ou Doutorando(a)

Meu nome é MARCELA REBECCA PEREIRA. Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco (PROPAD/UFPE) sob a orientação do Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça (PROPAD/UFPE). Estou conduzindo um levantamento para minha tese de doutorado sobre COMPETÊNCIAS DE PESQUISA de mestrandos (as) e de doutorandos (as) de Programas de Pós-graduação em Administração no Brasil.

Solicito sua contribuição em responder a esta pesquisa. Se você aceitar participar, passe para a próxima seção, indicando o aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, na seção seguinte, é apresentada a Escala de Competências de Pesquisa (Research Competencies Scale) de Swank e Lambie (2018) traduzida e por fim, o questionário com informações sociodemográficas.

Desde já, meus sinceros agradecimentos pela disponibilidade.

***Obrigatório**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Solicito sua contribuição em responder este questionário, o qual se baseia na Escala de Competências de Pesquisa (Research Competencies Scale) de Swank e Lambie (2018).

Os conhecimentos resultantes deste estudo serão constituídos por dados estatísticos. Os sujeitos participantes não serão mencionados ou identificados. Dessa forma, podemos garantir que em nenhum momento durante os processos de análise e divulgação dos resultados os mesmos terão a Identidade exposta. Sua participação é importante e voluntária e vai gerar informações úteis a serem utilizadas apenas para os fins desta pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato comigo pelo e-mail: marcelarebecca@hotmail.com

Atenciosamente

Marcela Rebecca Pereira - Doutoranda PROPAD/UFPE

1. *

Marque todas que se aplicam.

Concordo em Participar desta Pesquisa

Escala de Competências de Pesquisa

Pense no seu nível de competência em desempenhar os comportamentos de pesquisa listados nesta seção e marque o número correspondente ao item, indicando esse nível. Se você não tem experiência com algum comportamento, marque “1 não competente”. Use a seguinte escala para a sua avaliação:

- 1 NÃO COMPETENTE
- 2 LIMITADO
- 3 MODERADO
- 4 COMPETENTE
- 5 MUITO COMPETENTE

2. 1. Implementar padrões e práticas éticas em pesquisa*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente						Muito Competente

3. 2. Definir operacionalmente variáveis de interesse em uma pesquisa*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente						Muito Competente

4. 3. Identificar potenciais ameaças às validades interna e externa em investigações quantitativas*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente						Muito Competente

5. 4. Distinguir "relevância estatística" de "relevância prática" em resultados quantitativos*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>						
Não Competente					Muito Competente	

6. 5. Implementar padrões e práticas de ética ao trabalhar em uma equipe colaborativa de pesquisa*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>						
Não Competente					Muito Competente	

7. 6. Fundamentar problemas/pressupostos/objetivos de pesquisas qualitativas em um enquadramento teórico e/ou modelo conceitual*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>						
Não Competente					Muito Competente	

8. 7. Construir problemas e/ou hipóteses claros e concisos para pesquisas quantitativas*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>						
Não Competente					Muito Competente	

9. 8. Implementar procedimentos de coleta de dados quantitativos para reforçar

a validade interna e externa*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>						
Não Competente					Muito Competente	

10. 9. Disseminar os resultados de suas pesquisas (ex.:dissertação, tese) em forma de artigo apresentado em uma conferência especializada na sua área.*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>						
Não Competente					Muito Competente	

11. 10. Identificar procedimentos de coleta de dados apropriados para pesquisas quantitativas*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>						
Não Competente					Muito Competente	

12. 11. Conduzir uma investigação qualitativa rigorosa e consistente (ex.credibilidade, confiabilidade, rigor e fidedignidade)*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>						
Não Competente					Muito Competente	

13. 12. Identificar procedimentos adequados de análise de dados qualitativos para problemas e/ou pressupostos de pesquisas identificados*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente					Muito Competente	

14. 13. Identificar o formato de pesquisa apropriado para responder a problemas e/ou pressupostos de pesquisas qualitativas*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente					Muito Competente	

15. 14. Interpretar dados / resultados qualitativos*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente					Muito Competente	

16. 15. Identificar as implicações relevantes de um artigo para a prática especializada*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente					Muito Competente	

17.16. Conhecer padrões e práticas de ética em pesquisa (ex.fabricação, falsificação, plágio)

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente						Muito Competente

18. 17. Implementar padrões e práticas de ética em pesquisas que envolvem seres humanos*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente						Muito Competente

19. 18. Reconhecer lacunas na literatura especializada*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente						Muito Competente

20. 19. Fundamentar os problemas/hipóteses/objetivos de pesquisas quantitativas em um enquadramento teórico e/ou modelo conceitual*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente						Muito Competente

21. 20. Implementar vários procedimentos de amostragem probabilística*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>						
Não Competente					Muito Competente	

22. 21. Elaboração de textos científicos de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e/ou da APA (American Psychological Association)*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>						
Não Competente					Muito Competente	

23. 22. Aplicar métodos de investigação consistentes para identificar potenciais ameaças à confiabilidade e ao rigor em investigações qualitativas*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>						
Não Competente					Muito Competente	

24. 23. Identificar vários procedimentos de amostragem probabilísticas*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>						
Não Competente					Muito Competente	

25. 24. Identificar consistências e incongruências entre os resultados de uma pesquisa e as descobertas de outras pesquisas publicadas em áreas de interesse*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente					Muito Competente	

26. 25. Implementar procedimentos de coleta de dados qualitativos para maximizar a confiabilidade e o rigor*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente					Muito Competente	

27. 26. Disseminar resultados de pesquisa qualitativa em forma de artigo publicado em um periódico especializado na sua área*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente					Muito Competente	

28. 27. Identificar procedimentos de coleta de dados apropriados para investigações de pesquisas qualitativas*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente					Muito Competente	

29. 28. Conhecer direitos autorais (ex: determinações autorais, ordem de autoria, pesquisa colaborativa com doutorandos)*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente						Muito Competente

30. 29. Reconhecer limitações de pesquisas empíricas*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente						Muito Competente

capacidades e limitações *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente						Muito Competente

32. 31. Construir textos científicos com o mínimo de erros sintáticos, gramaticais e ortográficos*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente						Muito Competente

37. 36. Entender pressupostos paradigmáticos e objetivos de pesquisa para diferentes abordagens de pesquisa qualitativas*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente					Muito Competente	

qualitativas *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
NãoCompetente					MuitoCompetente	

39. 38. Sugerir temas para investigação que sejam significativos para a literatura especializada*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente					Muito Competente	

40. 39. Apresentar resultados de pesquisa oralmente, de forma clara e precisa (ex: apresentar resultados de pesquisa em uma conferência especializada)*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente					Muito Competente	

41. 40. Selecionar instrumentos de coleta de dados adequados às questões de pesquisa*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Não Competente Muito Competente

42. 41. Conhecer padrões e práticas de ética em pesquisas envolvendo seres humanos*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Não Competente Muito Competente

43. 42. Escrever uma seção de resultados claros e precisos para um texto científico*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Não Competente Muito Competente

44. 43. Escrever textos científicos de forma clara, concisa e com argumentação articulada*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Não Competente Muito Competente

45.44. Localizar bibliografia relevante para fundamentar o desenvolvimento de uma pesquisa consistente *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente						Muito Competente

46. 45. Implementar vários procedimentos de amostragem não probabilística*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente						Muito Competente

47. 46. Desenvolver problemáticas/pressupostos/objetivos de pesquisas qualitativas consistentes e embasadas em literatura especializada*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente						Muito Competente

48. 47. Interpretar resultados qualitativos*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Não Competente						Muito Competente

49. 48. Demonstrar competência e adequabilidade cultural em pesquisas envolvendo seres humanos*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>						
Não Competente					Muito Competente	

50. 49. Identificar vários procedimentos de amostragem não probabilística*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>						
Não Competente					Muito Competente	

51. 50. Construir uma problemática de pesquisa qualitativa clara e concisa*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>						
Não Competente					Muito Competente	

52.51. Apresentar posicionamento sem texto científicos com citações apropriadas para embasar tais alegações *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>					
Não Competente					Muito Competente

53. 52. Desenvolver problemáticas/hipóteses/objetivos de pesquisas quantitativas consistentes embasados em literatura especializada*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Não Competente Muito Competente

54. 53. Aplicar procedimentos de análise de dados qualitativos apropriados aos pressupostos identificados*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Não Competente Muito Competente

55. 54. Construir um argumento de pesquisa racional baseado na literatura*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Não Competente Muito Competente

Ir para a pergunta 56.

Importância Programa de Pós-Graduação Atual

Pense na importância que o seu atual Programa de Pós-Graduação tem no seu desenvolvimento para cada uma das seis competências apresentadas nesta seção e marque o número correspondente, indicando esse nível. Use a seguinte escala para a sua avaliação:

- 1 NADA IMPORTANTE
- 2 POUCO IMPORTANTE
- 3 MODERADAMENTE IMPORTANTE
- 4 IMPORTANTE

5 MUITO IMPORTANTE

56. 55. Investigação / Análise de Bibliografia*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nada Importante Muito Importante

53. 56. Métodos de Amostragem em Pesquisa*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nada Importante Muito Importante

54. 57. Processos de Pesquisa Qualitativa*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nada Importante Muito Importante

55. 58. Processos de Pesquisa Quantitativa*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nada Importante Muito Importante

56. 59. Ética em Pesquisa**Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

NadaImportante

MuitoImportante

57. 60. Disseminação de Pesquisa / Escrita Científica**Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

NadaImportante

MuitoImportante

Informações Complementares

Para encerrar, por favor, responda às questões demográficas abaixo:

58. 61. Sua idade:*

59. 62. Seu sexo:**Marcar apenas uma oval.*

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não declarar

60. 63. Você é aluno(a) de:**Marcar apenas uma oval.*
 Mestrado
 Doutorado

53. 64. Anos de entrada no atual programa de pós-graduação:*

54. 65. Instituição (universidade, faculdade etc.) do atual programa de pós-graduação:*

55. 66. Recebe bolsa atualmente?*

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

56. 67. É graduado em Administração?*

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

57. 68. Sua graduação foi feita na mesma instituição atual?*

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

58. 69. Foi bolsista de iniciação científica na graduação?*

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

59. 70.(APENASPARADOUTORANDOS)OseuMestradofoiemAdministração?
Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

60. 71.(APENASPARADOUTORANDOS)OseuMestradofoinomesmoprogramade pós- graduação atual?
Marcar apenas uma oval.

- Sim Não

53. 72.A maior classificação QUALIS de um periódico em que você publicou: *
Marcar apenas uma oval.

- A1
 A2
 B1
 B2
 B3
 B4
 B5
 C
 Publicação em periódico não indexado Ainda não publiquei

54. 73.De 0(zero) a 10(dez) qual a nota geral que você daria para sua competência de pesquisa hoje? *

55. 74. De 0 (zero) a 10 (dez) qual a importância do seu atual programa de pós-graduação no desenvolvimento de suas competências de pesquisa?*

ANEXO A - RESEARCH COMPETENCIES SCALE (RCS)©

Contact Jacqueline Swank, Ph.D. (jswank@coe.ufl.edu) at the UF Counselor Education Programs regarding use: 1/2018

Research Competencies Scale (RCS)© Self-Assessment Version

The *Research Competencies Scale*© (RCS) is designed to assess doctoral students' and faculty members' perceived level of research competencies. The six areas assessed by the RCS include the following: (a) research inquiry / literature reviews, (b) research sampling methods, (c) qualitative research processes, (d) quantitative research processes, (e) research ethics, and (f) dissemination of research / scholarly writing. The RCS—Self-Assessment Version is designed for doctoral students and faculty members to evaluate their own level of research competencies.

Think about your level of competency in performing each research behavior and circle the number to the right of the item indicating your level of competency in performing the research behavior. If you have no experience with the behavior, mark “not competent.” Use the following scale for your rating.

1 Not Competent	2 Limited Competency	3 Moderate Competency	4 Competent	5 Very Competent
--------------------	----------------------------	-----------------------------	----------------	---------------------

Level of Competency in Performing Specified Research Behavior	Rating
1. Implementing ethical standards and practices in research	1 2 3 4 5
2. Operationally defining variables of interest in a research study	1 2 3 4 5
3. Identifying potential threats to internal and external validity in quantitative investigations	1 2 3 4 5
4. Differentiating in quantitative results between statistical and practical significance	1 2 3 4 5
5. Implementing ethical standards and practices when working on a collaborative research team (e.g., dual relationships, research mentorship, & authorship)	1 2 3 4 5
6. Grounding qualitative research questions/hypotheses/purpose statement in a theoretical framework and/or conceptual model	1 2 3 4 5
7. Constructing clear, concise quantitative research questions &/or hypotheses	1 2 3 4 5
8. Implementing quantitative data collection procedures to strengthen internal and external validity	1 2 3 4 5
9. Disseminating a research report as a paper presented at a refereed conference in your areas of specialty	1 2 3 4 5

10. Identifying appropriate data collection procedures for quantitative research investigations	1 2 3 4 5
11. Conducting a rigorous qualitative investigation in a sound fashion (e.g., credibility, dependability, rigor, & trustworthiness)	1 2 3 4 5
12. Identifying appropriate qualitative data analysis procedures per identified research questions &/or hypotheses	1 2 3 4 5
13. Identifying the appropriate research design to answer qualitative research question &/or hypothesis	1 2 3 4 5
14. Interpreting qualitative results	1 2 3 4 5
15. Identifying relevant implications for professional practice from an article	1 2 3 4 5
16. Knowing ethical standards and practices in research (e.g., fabrication, falsification, plagiarism)	1 2 3 4 5
17. Implementing ethical standards and practices in research with human subjects	1 2 3 4 5
18. Recognizing gaps within the literature	1 2 3 4 5
19. Grounding the quantitative research questions/hypotheses/purpose statement in a theoretical framework and/or conceptual model	1 2 3 4 5
20. Implementing several probability sampling procedures	1 2 3 4 5
21. Constructing a research report aligned to the APA (2010) <i>Publication Manual</i>	1 2 3 4 5

22. Employing sound research methods to address potential threats to trustworthiness and rigor in qualitative investigations	1 2 3 4 5
23. Identifying several probability sampling procedures	1 2 3 4 5
24. Identifying consistencies and incongruences between a study's research results and findings identified in published research in areas of interest	1 2 3 4 5
25. Implementing qualitative data collection procedures to maximize trustworthiness and rigor	1 2 3 4 5
26. Disseminating a quantitative research report as a manuscript published in a refereed journal in your areas of specialty	1 2 3 4 5
27. Identifying appropriate data collection procedures for qualitative research investigations	1 2 3 4 5
28. Knowing authorship processes (e.g., authorship determinations, collaborative research with doctoral students)	1 2 3 4 5
29. Recognizing limitations of empirical research studies	1 2 3 4 5
30. Interpreting the psychometric properties of an instrument to identify strengths and limitations	1 2 3 4 5
31. Constructing a research report with minimal syntax, grammar, and punctuation errors	1 2 3 4 5

32. Understanding epistemological assumptions underlying quantitative research methods	1 2 3 4 5
33. Developing a theoretical framework and/or conceptual model to guide an empirical investigation	1 2 3 4 5
34. Identifying potential limitations within an empirical investigations	1 2 3 4 5
35. Identifying theories/models within the literature to support research topic	1 2 3 4 5
36. Understanding paradigmatic assumptions and research goals for different qualitative research approaches	1 2 3 4 5
37. Identifying potential threats to trustworthiness and rigor in qualitative investigations	1 2 3 4 5
38. Generating areas for research inquiry that are meaningful to the professional literature	1 2 3 4 5
39. Presenting a research report in a clear and accurate manner verbally (e.g., presenting research report paper at a refereed conference)	1 2 3 4 5
40. Selecting sound data collection instruments per identified research questions &/or hypotheses	1 2 3 4 5
41. Knowing ethical standards and practices in research with human subjects	1 2 3 4 5
42. Writing a clear and accurate Results section for a research report	1 2 3 4 5
43. Writing a clear and concise research report with continuity of thought	1 2 3 4 5

44. Locating relevant literature to support the development of a sound research study	1 2 3 4 5
45. Implementing several non-probability sampling procedures	1 2 3 4 5
46. Developing sound qualitative research questions/hypotheses/purpose statement grounded in professional literature	1 2 3 4 5
47. Interpreting quantitative results	1 2 3 4 5
48. Demonstrating cultural competence and appropriateness in research with human subjects (e.g., respect for people's rights, dignity, & diversity)	1 2 3 4 5
49. Identifying several non-probability sampling procedures	1 2 3 4 5
50. Constructing a clear, concise qualitative research question	1 2 3 4 5
51. Presenting positions in research report with appropriate citations to support claim	1 2 3 4 5
52. Developing sound quantitative research questions/hypotheses/purpose statement grounded in professional literature	1 2 3 4 5
53. Employing appropriate qualitative data analysis procedures per identified research questions &/or hypotheses	1 2 3 4 5
54. Constructing a sound rationale for a study supported by the literature	1 2 3 4 5

Scoring:**Total Score (54 items) Six Subscales:**

Research inquiry / literature reviews (8 items)	Items: 15, 18, 29, 33, 35, 38, 44, 54
Research sampling methods (4 items)	Items: 20, 23, 45, 49
Qualitative research processes (13 items) 46, 50, 53	Items: 6, 11, 12, 13, 14, 22, 25, 27, 36, 37,
Quantitative research processes (12 items)	Items: 2, 3, 4, 7, 8, 10, 19, 30, 32, 40, 47, 52
Research ethics (7 items)	Items: 1, 5, 16, 17, 28, 41, 48
Dissemination of research / scholarly writing (10 items)	Items: 9, 21, 24, 26, 31, 34, 39, 42, 43, 51